

BODNÁR GÁBOR¹ – HORVÁTH ILDIKÓ²

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Zenei Tanszék¹

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék²
bodnar.gabor@btk.elte.hu, horvath.ildiko@btk.elte.hu

Bodnár Gábor – Horváth Ildikó: Zene és fordítás: a német Lied szövegének fordítási kérdései
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVIII. évfolyam, 2018/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2018.2.001>

Zene és fordítás: a német *Lied* szövegének fordítási kérdései

Music and translation is a relatively new field of study in Hungary. The relation of text and music provides exciting research paths for scholars of Translation and Music Studies. This kind of research is inherently interdisciplinary in nature. The present paper presents an overview of research on the subject of translated texts in music advocating a functional approach. It deals with issues such as equivalence, the translatability of text written for music as well as the different requirements for translators working with text for different musical genres. Finally, it attempts to illustrate the dilemmas faced by the translator through the example of the German *Lied* into Hungarian.

1. Bevezető

A fordítás-, illetve zenetudományi szakember által közösen jegyzett írást egy korábbi, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán megrendezett konferencia inspirálta, amely a Zenei Tanszék, valamint a Fordító- és Tolmácsképző Tanszék közös szervezésében zajlott, s amely (a szerzők tudomása szerint) mindmáig egyedülálló kezdeményezést szolgált. A rendezvény ugyanis elsőként tett kísérletet arra, hogy hallgatói átfogó ismereteket szerezhessenek a vokális zeneművek speciális, egyben sok félreértésre, szakmai anomáliára alkalmat adó részéről, a szövegek fordítási problémáiról – mindkét tudományág nézőpontjából (Bodnár–Horváth, 2018).

Fordítástudományi szempontból a különböző zenei műfajokban énekelt fordított szövegek vizsgálata lehet érdekes. Ebben a kontextusban a szöveg és a zene viszonya igen izgalmas kérdéseket vet föl. Zenei részről az okozhatja a legfőbb gondot, hogy igazából nem a vokális zenét, hanem a különböző vokális műfajokat (opera, operett, musical, műdal, stb.) kell különálló egységként vizsgálni. Ám még ezeken a kategóriákon belül is más-más célok és módszerek szükségesek a legjobb eredmények eléréséhez – amennyiben egyáltalán elérhető optimális vagy annak nevezhető eredmény az adott területen.

Ezek a megállapítások vezettek jelen tanulmányunk megszületéséhez is: azt az álláspontot képviseljük, hogy a különleges problémák egyrészt „egyedi kezelést”, másrészt, ezzel párhuzamosan, interdiszciplináris és/vagy transzdiszciplináris megközelítést igényelnek, mind a zene-szöveg kapcsolata, mind a zene és fordítás funkcionális megközelítése tekintetében.

2. Fordítástudomány és zenetudomány

A fordítástudomány és a zenetudomány kapcsolódási pontját a különböző zenei műfajokban, úgymint opera, operett, musical, műdalok, popzene, népdalok stb. énekelt fordított szövegek vizsgálata adja. A zene és fordítás kutatása során az egyik legnagyobb kihívást az jelenti, hogy az multidiszciplináris megközelítést igényel, hiszen a zenetudomány gyakorlói nem feltétlenül ismerik a fordítástudomány fogalmait, eszközeit; a fordítástudománnyal foglalkozó kutatók pedig jellemzően a szövegre koncentrálnak (Susam-Sarajeva, 2008: 187). Mateo (2001) szerint **interdiszciplináris** kutatásra van szükség, hiszen nyelvi, zenei, technikai, szociokulturális, politikai, történelmi és gazdasági szempontokat is figyelembe kell venni (Mateo, 2001: 32).

2.1 A zene és a szöveg viszonya

Ebben a kontextusban a szöveg és a zene viszonya igen izgalmas kérdéseket vet föl. Az operafordítások esetében a fordítás termékei a librettó, az énekelt szöveg vagy a kétnyelvű feliratok (subtitles) és felüliratok (surtitles) (Weaver, 2010). Mateo (2014) szintén a fordított operaszövegekkel kapcsolatban vizsgálja, hogy vajon a zene vagy a szöveg a fontosabb a mű élvezhetősége szempontjából. Rávilágít arra, hogy két különböző rendszer találkozik. A zenéé, amely alapvetően affektív, érzelmi rendszer; és a nyelv, amely a dolgok megnevezésére, ironia és kétértelműség átadására alkalmas intellektuális mód. A szöveghez a zene egy plusz dimenziót ad hozzá, olyan mondanivalót közvetít, amelyet a szereplők nem tudnak, vagy nem akarnak kimondani. Mateo továbbá megállapítja, hogy a „szöveg és zene kapcsolata problémás, [...] funkciójuk nem különül el egyértelműen” (Mateo, 2014: 327, saját fordítás).

Mindennek a fordítástudományi relevanciája abból következik, hogy a jelentés alapja nem csupán a szöveg. Az opera **multidimenziós** művészet, amelyet a nyelv, a zene és az előadásmód szemiotikai komplexitása jellemez. Mindez olyan jelentést generál, amelyet nem lehet figyelmen kívül hagyni a fordítói döntéshozatal folyamata során (Mateo, 2014: 328). Gorlée (1997) szerint mindez igaz a *Liedekre*, oratóriumokra, kantátákra, valamint a zenés komédia, a népzene és popzene esetében is (Gorlée, 1997: 237).

A fordítástudományi szakirodalomban továbbá visszatérő kérdés, hogy szükséges-e, érdemes-e egyáltalán fordítani a műdalokat, dalműveket. Gorlée (1997) szerint az operafordítás mellett és ellen szóló érveket már több mint másfél évszázada hallunk. Azonban arra kérdésre, hogy vajon az opera a fordítás során veszít-e esztétikai funkcióiból, még nem született válasz. Sokan gondolják úgy, hogy nincs is rá szükség, mivel a fordított (és az eredeti) szöveg az éneklés általi torzítások miatt gyakran érthetetlen. Az elméleti nehézségek ellenére a gyakorlatban hivatásos librettófordítók igenis fordítanak operákat. Az ő feladatuk, hogy az opera forrásnyelvi szövegét énekelhető és előadható célnyelvi szövegre fordítsák le (Gorlée, 1997: 244). Mint minden fordított szöveg esetében, itt is a

minőség a döntő érv. Ahogy Gorlée fogalmaz, a jól lefordított librettó emeli az operaelőadás színvonalát (Gorlée, 1997: 265).

2.2 A zene és fordítás funkcionális megközelítése

A zene és fordítás témakörében mára már a korábbi normatív hozzáállást felváltotta a **funkcionális megközelítés**, mely Reiss–Vermeer (1984) szkoposz-elméletén alapszik. Ennek megfelelően a fordított szöveget úgy kell létrehozni, hogy a célnyelvi kultúrában be tudja tölteni azt a célt, amellyel a forrásnyelvi szöveget létrehozták. A zene és fordítás témájában a közelmúltban készült tanulmányok olyan kérdésekre keresik a választ, hogy a fordított szöveget ki énekli majd, ki fogja hallgatni, CD-en, TV-ben, vagy élőben adják majd elő, hányszor lesz a közönségnek alkalma meghallgatni stb. (Susam–Sarajeva, 2008: 191).

Ezt a funkcionális megközelítést alkalmazza Franzon (2008), amikor a dalfordítók fordítási stratégiáit vizsgálja. Szerinte az énekelhetőség érdekében a fordítók előtt öt lehetőség áll: nem fordítják le a dalszöveget, a zene figyelmen kívül hagyásával fordítják le a dalszöveget, új dalszöveget írnak, a zenét hozzáigazítják a fordításhoz, a fordítást igazítják hozzá a zenéhez. A gyakorlatban ezek a stratégiák gyakran keverednek (Franzon, 2008).

Virkkunen (2004) szerint az operák feliratozásánál (surtitles) két különböző fordítói stratégia lehetséges: az egyik a librettóra, a másik pedig az előadásmódra összpontosít. Felmerül a kérdés, hogy vajon nem ez utóbbit szükséges-e elsősorban szem előtt tartani a fordítás készítésekor, hiszen az előadás dinamikája megőrzése érdekében nem csak szövegelemzésre, hanem az előadás folyamatos elemzésére is szükség van (Virkkunen, 2004).

Mateo (2001) Spanyolországban az operafordítások hiányának okára keresi a választ. Spanyolországban az operákat jellemzően eredeti nyelven adják elő, míg az idegen nyelven írt musicalszövegeket lefordítják spanyolra. Ennek okát Mateo a két műfaj közönsége közötti különbségre vezeti vissza. Az opera ugyanis egy olyan külföldi termék, amelyet elit közönségnek, a musical pedig olyan, amely a nagyközönségnek szól. Az, hogy az operákat nem fordítják le spanyolra, nemcsak fordítástechnikai kérdés, hanem elsősorban a célkontextusban jellemző normák által meghatározott, szociológiai jellegű probléma (Mateo, 2001).

Jiménez (2017) a dalfordítás és az audiovizuális fordítás közötti hasonlóság, a fordítói stratégiák közötti párhuzamokat próbálja feltárni, és megállapítja, hogy a zenei produkciók fordítása különleges fordítási típus, amely során a fordító alkalmazhat ugyan az audiovizuális fordítás során is alkalmazott stratégiákat, de a végén mindig olyanokat alkalmaz, amelyek csak erre a fordítási műfajra jellemzők. A zenei produkciók fordítása során alkalmazott fordítói stratégiák a vers- és drámafordítók által alkalmazottakéinak a keveréke. Jiménez szerint a multidiszciplináris megközelítés az, ami olyan különlegesség teszi a zenei produkciók fordítását. Két példán mutatja be, hogy a filmek vagy TV-sorozatok

számára fordított dalok esetében különböző stratégiákat alkalmaztak a fordításkor. Amikor a dalokat szinkronizálták **szövegközpontú** (logocentric), amikor feliratozták vagy nem fordítottak, **zeneközpontú** (musicocentric) megközelítés volt a jellemző (Jiménez, 2017).

2.3 Az ekvivalencia elve

A zene és fordítás témakörében a fordítástudomány a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg viszonya felől közelíti meg a műdalok és a dalművek fordításának kérdéskörét. E tekintetben az ekvivalencia elve az, amely mentén érdemes elindulni. A forrásnyelvi és célnyelvi szöveg ekvivalenciájának kérdése az egyik első olyan kérdéskör, amellyel a fordítástudomány foglalkozott. Az ekvivalencia fogalma igen összetett (Kenny, 1998; Klaudy, 1999; Millán-Bartrina, 2013), és nem mást jelent, mint a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg egyenértékűségét, melyet Klaudy (1999) alapján többféle módon lehet megközelíteni. Ezek közül nem mindegyiket soroljuk fel, a jelen cél a komplexitás bemutatása, problémaorientált megközelítése a kérdésnek. Catford (1965) formális megfelelést ért rajta; Kade (1968) teljes, fakultatív, hozzávetőleges és non-ekvivalenciát, Jäger (1975) kommunikatív és funkcionális ekvivalenciát különböztet meg; Nida (1964) pedig a formális és dinamikus ekvivalencia elveit említi. Számunkra ez utóbbi tűnik a megfelelő megközelítésnek, hiszen a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg **dinamikus egyenértékűsége** nem más, mint „azonos hatást keltő, azonos reakciót kiváltó fordítás”. Erre egy gyakran idézett példa a bibliafordítások közül az *Isten báránya* (*Lamb of God*), amit olyan célközönségnek, aki nem ismeri a bárányt, pl. az eszkimóknak, nem báránnyal, hanem fókával (*Seal of God*) kell fordítani (Klaudy, 1999: 93).

Az ekvivalencia elve a gyakorlatban még összetettebb kérdésnek bizonyul, mint az elméletben. Vannak olyan fordításkutatók, akik egyenesen ellenzik, tagadják az ekvivalencia elvét (Toury, 1980; Snell-Horby, 1988). Mindenesetre megállapítható, hogy a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg egyenértékűségének elve a gyakorlatban gyakran sérül a nyelvi közvetítés során. A (tökéletlen) nemzetközi angolról való tolmácsolás során a tolmácsokkal szemben alapvető elvárás, hogy nyelvi, kulturális és kommunikációs tekintetben is ekvivalens szöveget alkossanak a célnyelven. Ha azonban szigorúan ragaszkodnának az ekvivalenciához, erős akcentussal, olykor érthetetlen kiejtéssel, nyelvtanilag hibás mondatok használatával, illetve szókészletük korlátozásával kellene beszélniük (Horváth, 2015). Heltai (1999) minimális fordításnak nevezi, amikor gyorsan, nagy mennyiségű szöveget kell a fordítónak átültetni a forrásnyelvről a célnyelvre. Ilyenkor gyakran a minőség sérülése mellett nem teljes, hanem minimális fordítást végez, a szöveg főbb elemeinek és mondanivalójának megőrzésével. Tortoriello (2016) az operaszövegek feliratozását a fordításon belül a műfordításhoz hasonlítja, az ekvivalencia elve helyett pedig a hűség (faithfulness) elvét emeli ki.

3. A német *Lied* szövegének fordítási kérdései

Másik példa lehet a műdalok, ezen belül is, elsősorban, a külön kategóriát alkotó, német nyelvű *Lied* fordítása (Bodnár, 2016). Mindezekről eddig csak kevés szó esett a fordítástudományi irodalomban – de a zenetudomány ugyanilyen nagyvonalúsággal kezeli a jelenséget. Az efféle fordítási feladatok legnagyobb nehézségét így összegzi Fodor Géza, színház- és drámaesztéta, egy dalciklus előadásának koncertélménye kapcsán:

[Az adott dalciklus fordításának] nem az a legnagyobb baja, hogy nem tud felnőni [a szöveget alkotó] versek költőiségéhez vagy hogy – szükségképpen – nem felel meg az eredeti prozódiónak, hanem hogy a megkomponált szöveg „sokszólamúságával” és a költői gondolat szabatosságával marad adós – ugyancsak szükségképpen (Fodor, 1985: 31).

Vagyis nem az a legfőbb gond, hogy a szöveg irodalmi szempontokból vagy nyelvtanilag rossz, hanem az, hogy a fordítás sem a zene és vers együttes hatását, sem a dalok költői mondanivalóját nem képes visszaadni. A probléma lényege azonban a „szükségképpen” szóban rejlik. Az operaénekes és a dalénekes számára ugyanis döntően eltérő feladatot jelent az idő érzékeltetése: egy dalban néhány perc alatt kell megjeleníteni azt a világot (térbelit és/vagy érzésbelit), amire áriában – illetve egész estét betöltő színpadi műben – hasonlíthatatlanul több idő áll rendelkezésre, nem beszélve a szerepformálás további lehetőségeiről. Ezek megoldására a fordító (különösen a ma is gyakran használt, a 20. század elején készült dalfordítások alkotója) úgynevezett „pattern”-eket alkalmaz, amelyek többnyire saját lelkivilága, szövegi élményei és a korszellem kíváncsi alapján jönnek létre – ide értendő a versektől és olvasmányoktól kezdve minden ilyen típusú szöveg, tehát akár a nóták, slágerek vagy reklámok sablonjai is.

A dal műfajára jellemző lényegi tömörítést-sűrítést ugyanis nem tudja másképpen megoldani, mint intenzív és erőteljes, ám, sajnos, legtöbbször hervasztóan közhelyszerű fordulatokkal (talán ahhoz hasonlóan, mikor egy plakátkészítő kap a megszokottnál lényegesen kisebb felületet, ahol ugyanúgy fel kell hívnia a figyelmet a termékre, mint egy óriásposzteren). Ilyen „pattern”-ek lehetnek – például a Fodor által is vizsgált műben, Schumann *Dichterliebe* című dalciklusának közkezen forgó fordításában – többek között az alábbiak:

A rózsá, sőt, az „illatos rózsá”, amely, életerős gyomnövényként, gyakran furakszik az előtérbe, elfoglalván minden más, akár allegorikusan értelmezett virág életterét. A rózsá és illatának említése ugyanis rögtön előhívja a hallgatóban az említett konzerv-érzelmekeket, ellentétben azzal, ha, hűen az eredeti szöveghez, a különféle egyéb (a magyar prozódiahoz kevésbé alkalmazkodó) virágfajtáról, netán a virágok összességéről esne szó. Álljon itt néhány példa az adott műből a leírtak érzékeltetésére. Németül: „und wüssten’s die Blumen, die kleinen – es flüstern und sprechen die Blumen”; magyarul: „ha tudná az illatos rózsá – míg

suttog az illatos rózsa”. Vagy: „wo bunte Blumen blühen, illetve: „hol rózsa leng a szélben”.

A rózsa fordítói „madárpárja” a gerle, amely, a hozzá kapcsolódó szentimentális érzet, s nem utolsósorban a szövegekbe történő kedvező beilleszthetősége okán, a költők által idézett különböző szárnyasok (pacsirta, csalogány vagy általában a madarak) helyettesítésében jól alkalmazható – cserébe viszont a vers és a zene közlendőjét meghamisítja. (Például, „als alle Vögel sangen”: „a gerle bűgött halkan”).

A cselekmény rendszeres éjbe vagy estébe helyezése szintén sokat árthat a vers és a belőle fakadó zene intim hangulatának, mivel az éjszaka emlegetése felhozza ugyan a befogadóban az ahhoz kapcsolódó romantikus közhelyeket, ám egyúttal el is torzíthatja a vers – és, ami jelen esetben még fontosabb, az abból születő *Lied* – alaphangulatát. Lásd: „im wunderschönen Monat Mai – [da hab’ ich Ihr gestanden] mein Sehnen und Verlangen”, valamint: „oly bűvös május este volt – [majd vallomásra nyílt fel] az éjben lázas ajkam”.

Természetesen igazságtalanság lenne az összes – jelen esetben kizárólagosan negatív – példát egyetlen alkotásra és annak magyar fordítására koncentrálni, hiszen a vizsgált jelenség nem „fordítófüggő”, inkább a *Zeitgeist* (e téren azóta sem igazán múló) hatása. Mindezt legjobban *A dal mesterei* című, napjainkban is igen gyakran használt gyűjteményben megjelent művekben lehet érzékelni és érzékeltetni (Ádám, 1994–1995). Az 1956-ban elindított nyolcrészes kiadvány első kötetének bevezetőjében a művek válogatásáról, rendszerezéséről szóló bekezdéseket követően vetődnek fel a fordítások, amelyek fő célja, a közreadó szerint, az idejekorán megszerzett repertoárismeret. A két terület természetesen nem függ össze, ám az akkoriban preferált oktatási elvek szerint a pedagógusok kizárólag a magyar nyelvű éneklést tekinthették helyénvalónak. A sorozat elindítása tehát sajátos válasz volt az elvek ütközéséből fakadó paradoxonra: meg kell ismernünk ugyan az idegen nyelvű dalokat, azonban csak magyarul szabad énekelnünk. Ám az igazsághoz tartozik az is (bár ez nem az akkori fordítók „felmentését” jelenti), hogy a máig ható anomáliáért nem csak az akkori felfogás tehető felelőssé: a tendencia már a 20. század elejétől kezdve uralkodóvá vált, így a jelzett kiadvány is egy korábbi példatárra, az úgynevezett „Sík-Szabados”-ra hivatkozik, sőt, átemel abból dalfordításokat (Szabados, 1912–1923). Fontos különbség viszont, hogy az utóbbi gyűjteményben a dalok szövegei kizárólag magyar nyelven jelennek meg, míg *A dal mesterei*ben az eredeti és a magyar nyelvű verzió egyaránt szerepel, ezért a közvetlen összehasonlítás lehetősége is adott.

Az akkori, kortárs fordítók ennek feltehetőleg a tudatában voltak, vagyis munkájukat büszkén vállalták a kritikai nyilvánosság előtt – a verstől való lényegi eltéréseknek, ebből következően, szemlátomást nem tulajdonítottak fontosságot, ettől még szöveghűnek, költőileg kifejezőnek, értelmi és érzelmi hangsúlyok tekintetében is megfelelőnek tartották fordításaikat. Márpedig az érdemi, akár a

mondanivalót alapvetően érintő eltérések nagyon gyakoriak munkáikban, ehhez elegendő szűrőpróbaszerűen válogatni a kötetekből, tehát azt kell feltételeznünk, hogy e generáció előadói és közönsége számára – mivel a sorozat dalszövegeinek túlnyomó többségét a századfordulót követően született, kellő zenei, irodalmi, esetenként műfordítói tapasztalattal rendelkező, nagy műveltségű szakemberek ültették át magyarra – egyéb, a zenei megjelenítésben fontosnak ítélt szempontok háttérbe szoríthatták a következetes tartalmi hitelességet. Mindezek, a teljesség igénye nélküli felsorolásban összefoglalva, egyebek közt az alábbiakat eredményezhették:

1. A fontos és hangsúlyozott mondanivaló helyett lényegtelen momentumok szövegi/zenei kiemelését és nyomatékosítását.

2. Bizonytalan, inkább csak sejtetett dolgok túlhangsúlyozását az alkotók (költő és komponista) által előtérbe helyezett költői/zenei képek rovására. Ennek következtében az eredeti, hiteles hangulatkép adott helyeken szinte teljes egészében eltűnhet, de általánosságban is „csökkentett erősségűvé” válhat.

3. Az eredetitől eltérő mondanivalót tartalmazó verssorok keletkezését, amelyek akár alapvető irodalmi/zenei közölnivalókat is kiszoríthattak a műből.

4. Szélsőséges esetekben az eredeti közlendő helyenkénti teljes módosítását, tulajdonképpen „új költeményrészlet alkotását”, meghamisítva így a zeneszerző alkotását (hiszen ő az általa ismert vers alapján komponálta dalát).

Am a dalfordítók munkájában mindez kevésbé volt szándékolt. Az efféle jelenségeket előidéző, korábban már említett „pattern”-ek esetében inkább arról lehet/lehetett szó, hogy szemantikai szinten az előadó és a közönsége között – a gyors és könnyű, egyértelműsítő megértetés kedvéért – kialakult egyfajta köztes jelrendszer, amely a hosszas szöveges utasítások helyett a közlekedési táblákra emlékeztető piktogramokkal operál: hiszen mindenki azonnal tudja, mit kell éreznie az illatos rózsa és társai hallatán. A bemutatott példákban így voltaképpen a hallgatóságnak szóló, „intenzitásfokozó” kínálat mutatkozik meg. Mindez azoknál a dalszöveg-fordítóknál, akik egyúttal gyakorló előadók, talán azért erősebb, mert maguk is tapasztalják a sémák hatásosságát – míg másoknál a hatás inkább esztétikai eredetű: az őket hallgatói oldalról ért élmények tapasztalata kristályosodik ki a „plakátplasztikus” szóhasználatban. Ezek a fordulatok viszont allegorikus jelentőségre tesznek szert a dalokban, emellett a szótagszámot is figyelembe vevő kulcsszavak könnyen énekelhetők, ezért „kihallhatók” a zenéből – tehát a többé-kevésbé érthető szövegek világában ilyen szempontból is biztos támpontot jelentenek a hallgatónak.

Az igazságos megítélés érdekében tisztázni kell azt is, mit várhatunk egy dalszöveg-fordítástól általában. Nyilvánvalóan nem olyan szintű művészi értéket, mint az eredeti vers, és reálisan a többértelmű szövegek, rejtett utalások megjelenítését sem követelhetjük. A fordító igazából nem plakáttervező, de nem is fotós, aki élethű pontossággal adja vissza a primer élményt, inkább olyan

ihletett természetrajongó, aki az őt megragadó látványt akarja megosztani társaságával. A fordításban hallható dal köztes közeg, mint a tájkép, ami az eredeti táj ismeretétől függően jelent mást és mást a közönségnek – de ez már a befogadó problémája. Hitelességet ellenben mindenképp elvárhatnánk – amit szinte soha nem kapunk meg, mivel a produktum a fordítók azon (hiábavaló) törekvésének következménye, hogy a szöveg jól énekelhető legyen magyarul, s egyúttal a dal és a vers együttes atmoszféráját szintén adja vissza.

4. Összegzés

Kérdés tehát, hogy a műdalok, elsősorban a *Lied* esetében egyáltalán érdemes-e a magyar nyelvű fordítást az éneklés során erőltetni. Véleményünk szerint egyértelműen nem, s ennek tudatosítását nemcsak a fentebb említett gondolatsor erősítheti meg, hanem az a tény is, hogy a dalok ilyen formában történő előadása/népszerűsítése a szakmai élet egyes színterein – már kevésbé a koncertelőadásokon, inkább a szakpedagógiai munka során – jelenleg is zajlik, méghozzá a „bevált” (tehát a „sok sebből vérző”) fordítások alkalmazásával.

Amíg ugyanis a zenetörténészek és az előadó-művészek nagyjából konszenzusként tekinthető véleménye, mely szerint a 20. század elején keletkezett magyar dalszövegek elavultak és egyre kevésbé használatosak, akár biztató is lehetne a jövő szempontjából, a zenei közéletben sok olyan jelenség vehető észre, ami nem igazolja ezt az optimizmust. A régi fordítások, bizony, átszövik az oktatást és a médiát, s a begyakorolt szövegi sztereotípiákat a befogadók akaratlanul is beépítik ismeretanyagukba és értékvilágukba. Ezek felsorolása természetesen bőven meghaladná e tanulmány terjedelmi lehetőségeit, de a bizonyításra elegendő lehet néhány, a gyakorlatban előszeretettel használt kotta, tanmenet, tankönyv, valamint koncertműsor (vagy koncertfelvétel-műsor) tanulmányozása.

Ugyanakkor, mivel a zene és fordítás témája tudományosan viszonylag kevésbé feltárt terület, különösen Magyarországon, számos érdekes kutatási lehetőség kínálkozik az egyéb vokális műveknél. Érdemes lenne feltárni a szövegek fordításának folyamatát, a folyamat szereplőit, a fordítói stratégiákat, a fordítás minőségi kérdéseit. A vokális művek felhasználói körében végzett felmérés többek között hasznos információkat szolgáltathat a fordított szöveg használatáról és hasznosságáról.

Vajon a felhasználók hogyan látják a nyelv, a zene és az előadásmód hármását? És az előadó-művészek? Érdemes lenne tudományos igényű kutatást végezni a különböző fordítási módoknak – felirat, énekelte szöveg, egynyelvű vagy kétnyelvű librettó – a befogadóra gyakorolt hatásáról a befogadóra? Tanulságos lenne megvizsgálni, hogy a különböző fordítási módokban hogyan érvényesül az ekvivalencia elve? Kik fordítanak zenét? Szükséges-e a vokális művek fordításához zenei előképzettség? Szükség van-e képzésre e téren? Műdalok/dalművek fordítójának születni kell, vagy azzá válni is lehet? Ezek

jelenleg megválaszolatlan, de, reményeink szerint, nem megválaszolhatatlan kérdések.

Irodalom

- Ádám J. (összeáll., 1994–1995) *A dal mesterei* I–VIII. [az utolsó kötetet közreadta: Fekete Mária]. Budapest: Editio Musica (a sorozat kezdőkötetének első megjelenésének éve: 1956).
- Bodnár G. (2016) *A Dichterliebe – magyarul. A zene és a dalfordítás szövegének kohéziós problémái.* Habilitációs dolgozat.
- Bodnár G. & Horváth I. (2018) Műfordítás – Műdalok – Dalművek: Az ELTE BTK Zenei Tanszék és a Fordító- és Tolmácsképző Tanszék Konferenciája. *Fordítástudomány* 20 (1): 56–60.
- Catford, J.C. (1965) *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press.
- Fodor G. (1985) A költő szerelme – Simándyval. *Muzsika* 28/11: 30–33. [= Fodor Géza (1998) *Zene és színház*. Budapest: Argumentum Kiadó, MTA Lukács Archívum. 340–349.; illetve: Simándi Péter (2006) *Simándy József újra „megszólal”*. Budapest: „Pro Patria, Pro Musica 1997” Bt. 170–177.]
- Franzon, J. (2008) Choices in Song Translation. Singability in Print, Subtitles and Sung Performance. *The Translator* 14 (2): 373–99.
- Gorlée, D. L. (1997) Intercode translation: Words and Music in Opera. *Target* 9 (2): 235–270.
- Heltai P. (1999) Minimális fordítás. *Fordítástudomány* 1 (2): 22–33.
- Horváth I. (2015) *Bevezetés a tolmácsolás pszichológiájába*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Jäger, G. (1975) *Translation und Translationlinguistik*. Halle (Saale): Max Niemeyer Verlag.
- Jiménez, R. G. (2017) Song translation and AVT. The same thing? *Babel* 63 (2): 200–213.
- Kade, O. (1968) Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung. Beiheft II. zur Zeitschrift „Fremdsprachen”. Leipzig: Verlag Enzyklopädie. magyarul: A transláció kommunikációelméleti problémái. In: Bart I., Klaudy K. (szerk.) *A fordítás tudománya. Válogatás a fordításelmélet irodalmából*. Budapest: Tankönyvkiadó. 1986: 102–125.
- Kenny, D. (1998) Equivalence. In: Baker, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London and New York: Routledge. 77–80.
- Klaudy K. (1999) *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Millán, C. & Bartrina, F. (2013) *Routledge Handbook of Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- Mateo, M. (2001) Performing Musical Text in a Target Language: the Case of Spain. *Across Languages and Cultures* 2 (1): 31–50.
- Mateo, M. (2014) Multilingualism in opera production, reception and translation. *Linguistica Antverpiensia. New Series. Themes in Translation Studies*. 13: 326–354.
- Nida, E. (1964) *Toward a Science of Translating: with special reference to principles and procedures in Bible translating*. Lieden: Brill.
- Reiss, K. & Vermeer, H. J. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Snell-Hornby, M. (1988) *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam: Benjamins.
- Susam-Sarajeva, Ş. (2008) Translation and Music. Changing Perspectives, Frameworks and Significance. *The Translator* 14 (2): 187–200. Special Issue.
- Szabados B. (összeáll., 1912–1923) *Műdalok. Sík József elméleti és gyakorlati énekiskolájának kiegészítő része* I–VIII. (összeválogatta, átnézte és magyarázatokkal ellátta Szabados Béla). Budapest: Rozsnyai Kiadó.
- Tortoriello, A. (2016) <http://www.translatingmusic.com/styled-7/index.html> (utolsó megtekintés 2018. szeptember 14.)
- Toury, G. (1980) *In Search of a Theory of Translation*. Tel-Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Virkkunen, R. (2004) The Source Text of Opera Surtitles. *Meta* 49 (1): 89–97.
- Weaver, S. (2010) Opening eyes to opera. The strategies, challenges and general role of the translator. *Intralinea. Online Translation Journal* (12).

MARIUSZ KRUK¹ – MASOUD MAHMOODZADEH²

University of Zielona Góra

Poland¹

Iran Language Institute (ILI)

Mashhad, Iran²

mkruk@uz.zgora.pl

masoudmahmoodzadeh@yahoo.com

Mariusz Kruk – Masoud Mahmoodzadeh: Motivational dynamics of language learning in retrospect: Results of a study

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVIII. évfolyam, 2018/2. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2018.2.002>

Motivational dynamics of language learning in retrospect: Results of a study

Der Zweck dieses Artikels besteht darin, die dynamische Natur der Motivation im Englischlernen retrospektiv aufzuzeigen. 25 Studierende im dritten Studienjahr im Fach Anglistik nahmen an der Studie teil. Die Teilnehmer der Studie wurden gebeten, eine Umfrage auszufüllen. Diese Umfrage betraf die Motivation im Englischlernen, langfristig betrachtet (d.h. von der Grundschule über das Gymnasium, Oberschule bis hin zur Universität, einschließlich des anfänglichen, mittleren und letzten Moments auf jeder Bildungsstufe). Darüber hinaus sollten sich die Studierenden darüber äußern, was sie früher über ihre Englischkenntnisse gedacht und wie sie sich diese in der Zukunft vorgestellt haben. Es wurde auch ein Interview mit einigen Teilnehmern geführt. Die Ergebnisse wurden einer quantitativen und qualitativen Analyse unterzogen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich die Motivation der Studierenden während ihres Sprachunterrichts verändert.

1. Introduction

With more than five decades of continuing research, the field of second language (L2) motivation has greatly enriched the psychological literature of second language acquisition (SLA) beyond doubt. Throughout these years theorising on the nature of L2 motivation from its earliest pioneering conceptualisations, including *integrative* and *instrumental* orientation (Gardner & Lambert, 1972), to the more recently influential ones in mainstream motivational psychology such as *L2 motivational self system* (Dörnyei, 2005, 2009) has clearly signified the key role of L2 motivation in psychology of language learning and teaching. In emphasising the great importance of motivation witnessed in SLA research, Dörnyei and Skehan (2003: 614) point out that “motivation is responsible for *why* people decide to do something, *how long* they are willing to sustain the activity, and *how hard* they are going to pursue it.” In the same vein, interestingly enough Dörnyei (2005: 65) states that “indeed all other factors involved in SLA presuppose motivation to some extent.” However, it is unfortunate that the recognition of motivational dynamics has not been fully reported in the literature; in fact, surprisingly temporal variations in learner motivation has

not been the main focus of interest to SLA theorists and researchers until quite recently (e.g., Lasagabaster, 2017; Pawlak, 2012; Pawlak, et al., 2014; Kruk, 2016).

For decades, in mainstream psychology L2 motivation was very often viewed as a relatively stable psychological trait which did not change over time, and the temporal dimension of motivation was not explored as such (Dörnyei, 2001). In fact, as Muir and Dörnyei (2013) argue, the traditional view of L2 motivation considers learners as either ‘motivated’ or ‘unmotivated’. By the same token, the theoretical discussions historically characterised through the concepts of integrative/instrumental orientations of L2 motivation (Gardner & Lambert, 1972) practically failed to account for the dynamic character of motivation identified in SLA. Following the early attempts inspired by an emerging *process-oriented approach* (see Shoaib & Dörnyei, 2005) to L2 motivation in the 1990s, however, research on motivational dynamics of language learning was largely fueled by some prominent models of motivation theorists, including Williams and Burden (1997), Ushioda (1996a, 1998), Dörnyei and Ottó (1998), among others. As discussed by Shoaib and Dörnyei (2005: 23), the process-oriented approach “can account for the daily ‘ups and downs’ of motivation to learn, that is, the ongoing changes of motivation over time.” This intriguing line of research into L2 motivation referred to as “the challenge of time” (Dörnyei, 2000: 520) has led to some empirical investigations aimed at raising awareness about the conception of “motivational flux rather than stability,” which had not previously been taken into consideration as such (Ushioda, 1996a: 240). In view of this temporal agency of L2 motivation, Papi and Tiemouri (2012) consider the role of ‘time’ in maintaining L2 motivation over a range of timescales as one of the great challenges learners face in their learning experience.

According to Dörnyei (2001, 2003), motivational dynamics manifestly occurs during a single class as well as over a longer period of time. At the micro-level, motivational ebbs and flows have been recently observed even on a minute-to-minute basis in the L2 classroom in a relatively recent study (Pawlak, 2012), and indeed there has been some evidence showing the small-scale temporal variation of L2 motivation. Similarly, some longitudinal or cross-sectional studies have examined the motivational fluctuations in language learning at various longer timescales, mostly over the period of several weeks or months (e.g., Ushioda, 2001; Shoaib & Dörnyei, 2005; Hsieh, 2009; Kim, 2009; Nitta & Asano, 2010; Piniel & Csizér, 2015).

The objective of this study is to stress the dynamics of L2 motivation at a macro-timescale in retrospect. This is because only a few empirical works have already been conducted investigating the individuals’ motivational variation and intensity over a longer period of language learning (see for example, Shoaib & Dörnyei, 2005

for studying a motivational period of about two decades). With an eye to understanding the changes in L2 motivation over time, it is necessary to delve further into the individuals' past learning experiences over an extended period of time in particular. This is because studying and acquiring L2 would indeed entail a lot of serious effort, work, practice, involvement, and commitment which then may take years or even decades in some cases. As for the "dynamic character and temporal variation" of L2 motivation, Shoaib and Dörnyei (2005: 23) explain that even during a single L2 course one can notice that "language learning motivation shows a certain amount of changeability, and in the context of learning a language for several years, or over a lifetime, motivation is expected to go through very diverse phases."

With hindsight, on one hand, language learners might thus clearly reveal a good deal of interesting discussion on the temporal motivation of their prolonged English language learning experience. On the other hand, seeking to examine language learners' lifelong accounts of their past motivational trajectories one at a time may also help to study the motivational dynamics of their *future L2 self-guides* (see Dörnyei, 2005, 2009) in retrospect. With this in mind, the paper aims at shedding light on L2 motivational dynamics in retrospect with a view to highlighting the dynamic nature of this construct in individual learner differences in SLA.

2. Background to the study

As a motivational theory, the dynamic conceptualisation of L2 motivation (see Dörnyei, 2005, 2009) represented a major shift in the traditional socio-psychological motivation theories. The proposed idea, inspired and theorised following the groundbreaking theoretical paradigms of motivational psychology (Higgins, 1987; Markus & Nurius, 1986) and L2 motivation (Dörnyei & Csizér, 2002; Dörnyei & Ottó, 1998; Gardner, 2001; Ushioda, 2001), was developed into a workable model called *L2 motivational self system* (Dörnyei, 2005, 2009). According to Dörnyei (2009), this model was inspired by the growing dissatisfaction with the long researched motivational concept of '*integrativeness*', which aims at taking into account the process-oriented nature of L2 motivation. That is, by adopting a process-oriented approach in L2 motivation field, the model particularly addresses the internal aspects of the individual's dynamic self system rather than the static representations of his/her self-concept underlying the external view of Gardner and associates' *integrativeness/integrative motivation* by (Gardner, 1985, 2001; Gardner & Lambert, 1972). In view of this, such a model explains an individual's L2 motivation from "within the person's self-concept, rather than identification with an external reference group" (Dörnyei & Csizér, 2002: 453). Dörnyei's (2005, 2009) tripartite model of L2 motivational self system, however, consists of three constituents: *ideal L2 self* (i.e., the motivation related to learners' perceptions of

themselves as successful speakers of the target language), *ought-to L2 self* (i.e., the need and expectation to learn L2 in the eyes of ‘significant others’, including peer group norms, parents’ and teachers’ beliefs, and other external pressures), and *L2 learning experience* (i.e., the motivation triggered by the agents and factors closely linked to the immediate learning environment and experiences, such as the effect of the teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success, etc.).

The ‘self’ part of this model, in fact, represents the active, dynamic nature of the individual’s self-system advocated by self theorists, which as Markus and Ruvolo (1989) discuss, gradually replaced the traditionally static concept of self-concept. In this view, a person’s self-concept is no longer seen as the summary of “the individual’s self-knowledge related to how the person views him/herself at present” (Dörnyei, 2009: 11). As such, the notion of possible selves (see Markus & Nurius, 1986) was intellectually introduced through some convincing arguments to account for the individual’s future rather than current self states (Carver, et al., 1994). According to Markus and Nurius, there are three main types of possible selves: “(1) ‘ideal selves that we would very much like to become’, (2) ‘selves that we could become’, and (3) selves we are afraid of becoming” (1986: 954). Given the notion of Markus and Nurius’s possible selves, Dörnyei (2005) developed the idea of future self-guides (ideal and ought-to L2 selves), claiming that “possible selves act as ‘future self-guides’, reflecting a dynamic, forward-pointing conception that can explain how someone is moved from the present toward the future” (Dörnyei, 2005: 11).

To come up with successful future selves, learners need to construct their ideal L2 self using imagery to create a personal ‘vision’ of their possible future selves (Dörnyei, 2005, see Dörnyei, 2014; Dörnyei & Chan, 2013; Muir & Dörnyei, 2013 for a full discussion on ‘vision’). Yet, a vision is not necessary to stimulate motivated action in individuals and it is merely fantasy unless there is a potent motivational surge set up toward a vision of possible future selves called *Directed Motivational Current* (DMC) (see Dörnyei, et al., 2015; Dörnyei, et al., 2014 for further details), which aims to channel and structure the motivational energy towards a predefined, explicit goal (Muir & Dörnyei, 2013).

Of the three constituents of L2 motivational self system, however, the individual’s ideal self has often been found to be a central motivational drive due to its “focused, personal and realistic vision of a possible future” (Muir & Dörnyei, 2013: 360). While the individual’s ideal L2 self can act as an effective motivator, however, there are still some conditions necessary to allow for the full capacity of future self-guides to be realised (Dörnyei, 2009). In short, these conditions call for an elaborate, vivid, plausible, but not comfortably achievable ideal L2 self which is sufficiently different from the learner’s present self and is regularly activated in the learner’s working

self-concept while their ideal L2 self is in harmony or at least does not clash with their ought-to L2 self (Dörnyei & Ushioda, 2011).

3. Method

3.1. Research questions

In the present study, the following questions were formulated to address the dynamic character of L2 motivation over a prolonged period of learning in retrospect:

- 1) Is there retrospective variation to be found in the participants' L2 motivation over their prolonged period of language education (from elementary school to university)?
- 2) How have their levels of L2 motivation developed over time?
- 3) Is there retrospective variation to be found in the participants' future self-guides over their prolonged period of language education (from elementary school to university)?
- 4) How have their future self-guides developed over time?

3.2. Participants

The participants were a group of 25 Polish students (21 females and 4 males) majoring in English philology, enrolled in the final year of a three-year bachelor program (BA). At the time the study was conducted, they were on average 21.9 years of age ($SD = 1.51$) and their mean experience in learning English was 12.3 years ($SD = 2.87$). 18 (72%) students started learning English at elementary school, 4 (16%) at junior high school and 3 (12%) at senior high school. As for prior language learning experience, 14 (56%) participants admitted to attending private lessons or going to study English at private institutions before entering university. In addition, the participants' English proficiency level could be described as ranging from B2 to C1, as specified in the levels laid out in the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* (Council of Europe, 2001).

3.3. Data collection tools and analysis

The data collection tools used in the present study included the *language learning motivation in retrospect* (LLMR) questionnaire (see Appendix 1) along with a follow-up *electronic interview* (see Appendix 2). The aim of the questionnaire was to gather data concerning motivation in learning English. With this in mind, the participants were asked to think back on their L2 motivation since they started learning English formally, namely elementary school. They were asked to describe in what way and why they experienced L2 motivation at each educational level (i.e., elementary school, junior high school, senior high school and university) with their

three different points in time in particular (i.e., beginning, middle and end). In addition to this, the students were asked to explain how they thought of their future English, and imagined themselves in the future at each of these individual timescales. The subjects were also requested to rate the intensity of their L2 motivation at each of these specific educational levels on a scale ranging from 0 (lowest) to 6 (highest). The value of Cronbach's alpha amounted to 0.69, which testifies to acceptable internal consistency (Dörnyei, 2007) and therefore the reliability of the instrument was endorsed. Furthermore, the tool contained a short demographic section to gain information on the participants' sex, age, and prior language learning experience. To ward off potential misunderstandings or misinterpretations and ensure that the responses were indeed reflective of the participants' L2 motivation, the instructions in the questionnaire were also given in the students' mother tongue (Polish) and the learners were given a choice as to whether to respond in English or Polish. However, it is worth noting that 8 (32%) students went for the latter option. The questionnaire was completed by the students anonymously. As for the electronic interview, the participants were queried about their current English proficiency and whether or not they were satisfied with it. Of the 25 students, seven students volunteered to answer the questions raised in the e-interview.

The collected data were then analyzed quantitatively and qualitatively. The former refers to the numerical data rendered by self-evaluations performed and indicated by the students on an L2 motivational grid in the LLMR questionnaire, while the latter concerns the participants' descriptions of their L2 motivation in the questionnaire and the data collected by means of e-interviews. The numerical data were used to calculate means and standard deviation values for L2 motivational levels at different stages of their education. The qualitative enquiry encompassed carefully reading through the students' descriptions and responses, identifying the common themes and also coding the recurrent ideas. In doing so, notes and annotations were used to record any immediate observations. In addition, using the "quantising" technique, which allows for the transformation of the qualitative data into quantitative data (Miles & Huberman, 1994: 42), the most frequently occurring items in the participants' reports were identified, marked and counted as such.

4. Results and discussion

4.1. Motivational fluctuations at different educational levels

As can be seen in Figure 1 and Table 1, the self-reported levels of L2 motivation at each educational level vary. The levels of L2 motivation reported by the participants were pretty high oscillating between 4.27 (lowest) and 5.28 (highest). With the exception of senior high school, the levels of L2 motivation were always the lowest

at the beginning and the highest at the end of elementary school, junior high school and university, respectively. As for the senior high school, the levels of L2 motivation kept increasing from the start of this school and reached the highest value of all at the end of it. When the average levels of L2 motivation at each educational stage are compared, it also becomes evident that the students appeared to be the most motivated at senior high school ($M = 4.88$) and the least engaged in learning English at junior high school ($M = 4.44$). It should be noted, however, that the *Wilcoxon Signed Rank Test* did not find any statistically significant differences between the levels of L2 motivation ($p > 0.05$). As evidenced later in the data, the increase in the levels of motivation observed throughout the senior high school might be largely ascribed to the participants' willingness to pass the end-of-the school exam or the *Matura* examination in the English subject (for details see the subsection below) as well as their desire to continue learning English at tertiary level. As for the overall decrease in L2 motivation at junior high school, it may be related to learners' overall attitude to school at adolescence.

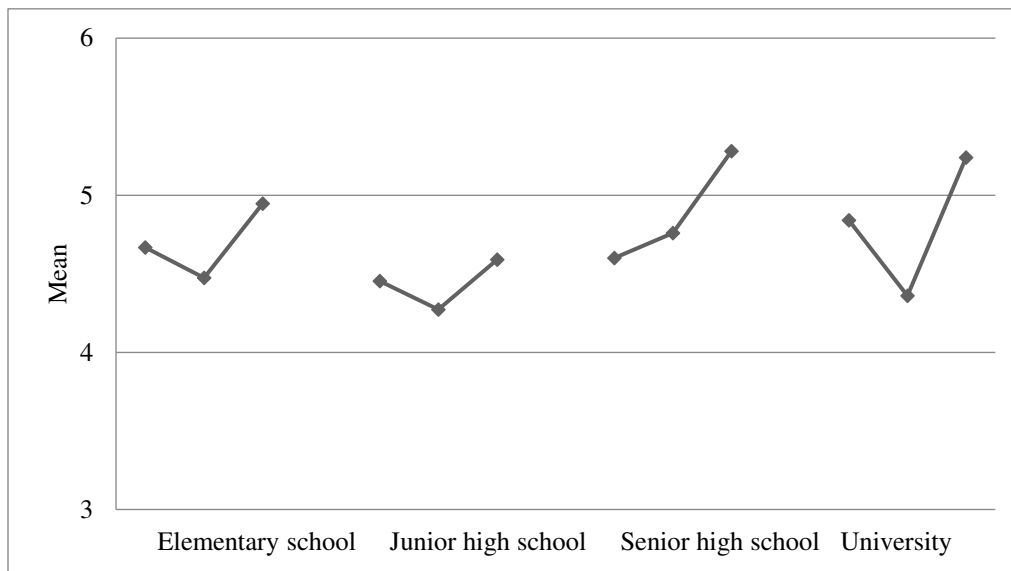


Figure 1: L2 motivational fluctuations at different educational levels

Table 1: The means and standard deviations for L2 motivation at different educational levels

Level of education	Time frame	Mean	SD
Elementary school	Beginning	4.67	1.53
	Middle	4.47	1.31
	End	4.95	1.08
Junior high school	Beginning	4.45	1.41
	Middle	4.27	1.24
	End	4.59	1.47
Senior high school	Beginning	4.60	0.96
	Middle	4.76	0.93
	End	5.28	0.89
University	Beginning	4.84	1.07
	Middle	4.36	1.29
	End	5.24	0.88

4.2. Retrospective variations in L2 motivation

A thorough survey of the students' descriptions of their experience of L2 motivation at each educational level (i.e., elementary school, junior and senior high schools, and university) with their three different points in time in particular (i.e., beginning, middle, and end) yielded the following thematic categories: *positive perceptions*, *extrinsic factors*, *people factors*, *self factors* and *other factors*.

Positive perceptions

The category of *positive perceptions* comprised the largest source of L2 motivation (84 references), including three subcategories: *positive feelings* (38), *perceived progress* (29) and *the experience of something new* (17). The analysis of the data demonstrated that, overall, this category remained rather stable throughout the said period of language education (see Figure 2). This is because the number of references for elementary, junior and senior high schools as well as university equaled 21, 23, 18, and 21, respectively.

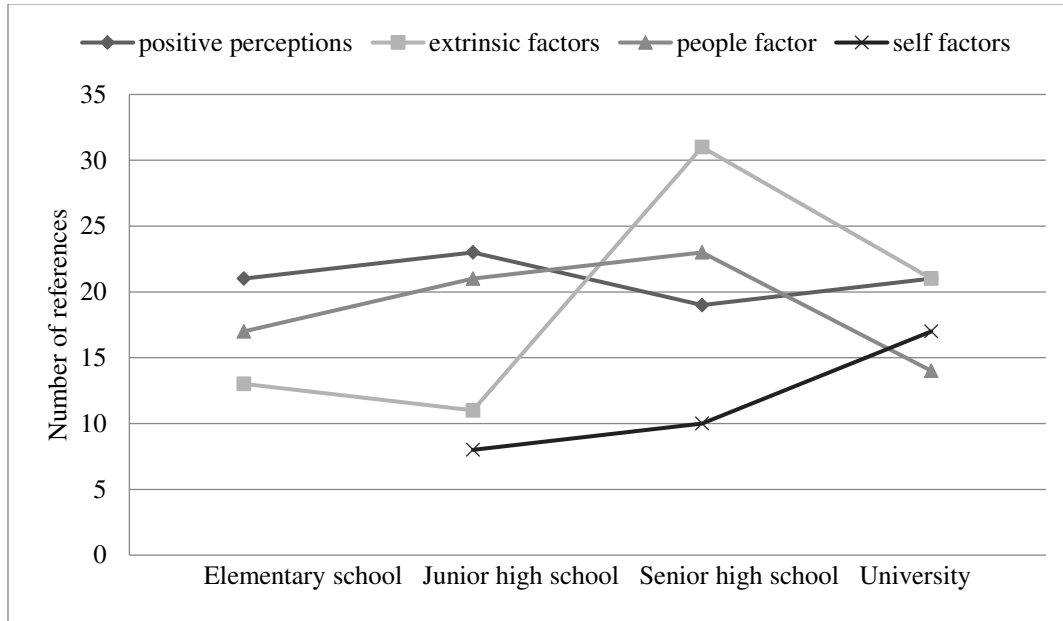


Figure 2: Retrospective variations in L2 motivation at various educational levels

It should be noted, however, that the participants clearly expressed more positive feelings towards learning English at the very beginning of their education, namely at elementary school (12) and junior high school (11), than at later stages of their education, namely senior high school and university (7 and 8, respectively). Interestingly enough, the students were really motivated by the progress they perceived they had made at junior and senior high schools (both 9) along with the experience of something new (elementary school – 4). Some of these points are illustrated in the following excerpts taken from the students' descriptions of L2 motivation in the LLMR questionnaire¹:

- S10:** *I don't remember much but I think I was quite interested in English because I had a teacher who made lessons funny. Sometimes he took his guitar and we sang together simple English songs. (elementary school – beginning)*
- S15:** *I was still very motivated. In junior high school English appeared as even more interesting subject than in elementary school. (junior high school – middle)*
- S20:** *The more I learned this language, the easier it became for me. I was one of the best students in my class and I felt very confident in my English. (junior high school – beginning)*
- S12:** *English was introduced in the middle of elementary school and as a curious child I was very excited to learn something new and foreign, especially since I did not learn any other foreign languages. (elementary school – beginning)*

Although several viable explanations could be offered for why this category remained relatively stable through the entire period of learning the target language in question, one that most readily comes to mind is that the participants had to change schools every few years in order to continue their education and thus they had a chance to experience something new and potentially interesting.

Extrinsic factors

Extrinsic factors constituted the second major source of L2 motivation in this study (76 references). This category comprised three subcategories: *grades* (35), *exams* (31) and *future profession* (10). As can be seen in Figure 2, this source of motivation was subject to considerable fluctuations throughout the period of time in question. In fact, the number of references to extrinsic factors at the first two educational levels amounted to 13 (elementary school) and 11 (junior high school), whereas the number of references to these factors at the subsequent educational levels increased significantly and equaled 31 (senior high school) and 21 (university). In this respect, the number of references was indeed the highest in case of senior high school.

The desire to obtain good grades underwent substantial changes throughout the period of language education in question. Grades became the most motivating source for English language learning at the first stage of education, namely elementary school (12 references), and then their importance gradually kept decreasing (9 – both junior and senior high schools and 5 – university). Moreover, it is interesting to observe that passing exams at the end of each semester at the university level, and in particular the prospect of taking the *Matura* examinationⁱⁱ in the English subject at the end of senior high school, were reported by as many as eight and twenty times during the period of university and senior high school, respectively. Conversely, the students were less motivated by taking and passing exams at the two earlier stages of education (1 – elementary school and 2 – junior high school) despite the fact that students in Poland also take compulsory external tests at the end of each of these levels. As for the last subcategory, future profession emerged at the last two stages of education and became a source of L2 motivation for as many as two senior high school learners and eight university students. This is clear in the following comments made by some students:

S22: *I was motivated by grades. (elementary school – end)*

S7: *Since I had good grades in the primary school I also wanted to have very good grades in the junior high school. (junior high school – beginning)*

S3: *Learning English was still a pleasure to me; however, the Matura examination was in the air and the pressure relating to it. During English*

lessons we were always reminded about this exam. (senior high school – middle)

S5: *I was the most motivated in the third grade of my senior high school because I wanted to pass the Matura exam in English at the advanced level. I spent a lot of time then learning English. (senior high school – end)*

S6: *I want to be a good teacher doing my best to make my dreams come true. I believe that soon everything will be fine and I will finish my studies and I will be a great teacher. (university – end)*

Some of these findings may, on the one hand, testify to the powerful impact of taking and successfully passing exams on L2 motivation and, on the other hand, may show the students' awareness of their outcome and their effect on their future education and career. This is because, simple extrinsic motives such as getting good grades lost their significance with time and gave way to more serious ones (i.e., passing exams that open doors to future education and professional career). It should also be noted that these findings may be reflective of what Kyriacou and Benmansour (1997) labeled a 'short-term instrumental motivation' factor (i.e., the factor that focuses on getting good grades) and 'long-term instrumental motivation' (i.e., the focus on acquiring the target language to enhance one's future professional career).

People factors

Another important source of L2 motivation was related to *people* (75 references). This category encompassed three subcategories: *teachers* (42), *family and peers* (26) and *English speaking people* (7). The analysis of the data showed that the people factor became one of the most crucial sources of L2 motivation for the participants from the very beginning of their language education whilst it was the most important source for the students at senior and junior high schools (23 and 21 references, respectively). Despite the fact that its significance waned as time went by (i.e., at the university level – 14 references), this category remained still relatively influential (see Figure 2).

As mentioned earlier, the participants of the study pointed to teachers as the most motivational source for learning the English language. On the other hand, the analysis of the data revealed that the motivational role of teachers was mostly seen at the junior and senior high school levels (17 and 15, respectively) and rarely seen at the university level (only 2 references). For example:

S25: *Our new teacher was great. She was really demanding. I think I learned more grammar and vocabulary than at any other level of education. I remember*

that at the beginning of each lesson we were speaking about English culture. She gave us English quotes and we were speaking about English films, etc. (junior high school – beginning)

S5: *In senior high school I had a wonderful English teacher. I can say that thanks to her I decided to study English philology. She was so involved in lessons and she explained everything so well that I attended the lessons with a great pleasure. At the same time, she was very demanding so I studied English at home every day. (senior high school – beginning)*

In addition, the analysis of the gathered data demonstrated that the students regarded teachers as a demotivating source of learning the target language (21 references in total), especially at the elementary and junior high school levels (5 and 11, respectively)ⁱⁱⁱ. For example:

S10: *My English teacher changed and lessons became more boring. I didn't have problems with it but it wasn't my favourite subject either. (elementary school – middle)*

S24: *There was a change. I was taught by another teacher. A young one. She was more like a mate therefore it was really easy to get a good grade. I was not motivated at all and I didn't do any progress. (junior high school – middle)*

When it comes to the second largest subcategory including family and peers, it remained at a relatively the same level at elementary, senior high and university stages (8, 8, and 7 references, respectively). It is noted, however, that family and peers played a less important role at junior high school (only 3 references). For example:

S5: *At the very beginning I didn't do my best because as a seven-year-old child I didn't realize how important it was to learn a foreign language. My parents wanted me to study English at elementary school. (elementary school – beginning)*

Additionally, having contacts with English speaking people emerged as a motivational source for learning English for five students at the university level, one student at the elementary level and one at the junior high school level. For example:

S17: *My motivation is that my fiancé is from Belgium, so I really need to improve my English to avoid the communication barrier. (university – end)*

These findings point to the role of significant others (Williams & Burden, 1997) and their importance in students' motivation to learn a foreign/second language (e.g., Chambers, 1999; Tam, 2009; Lasagabaster, 2017).

Self factor

The *self* factor comprised yet another significant source of motivation (35 reference). This category consisted of two subcategories: *self-development* (26) and *self-awareness* (9). As illustrated in Figure 2, similar to other categories, the self factor category was also subject to some change. In fact, it was observed that it was the most important source of motivation for the students at the university level (17 references) but it was not present in the earliest stage of their education. That is, no references to this category were found in the data during the period of elementary school.

When it comes to the *self* subcategories (i.e., self-development and self-awareness), it is interesting to observe that the first references to the former appeared at the junior high school level (7 references) and more references to this subcategory continued to be made over time at senior high school (9) and university (10). The latter emerged in the data at the junior and senior high school levels (both one reference) but only became a relatively large source of L2 motivation after their transition experience from school to university (7 references). This relatively late emergence of these two factors may be related to the fact that, with time, some participants became more independent language learners. As indicated by Ushioda (1996b: 2), “autonomous language learners are by definition motivated learners.” The following excerpts exemplify some of these findings:

- S2:** (...) *I also started to read books in English, watch films in English, which developed my language skills.* (junior high school – middle)
- S7:** *I started to see the point in learning English and I started learning it for myself in order to watch English films without Polish subtitles or to be able to talk to foreigners in English without any problems.* (senior high school – end)
- S11:** *I was pleased that I had the possibility to study what I wanted. I wanted to improve my English thanks to studying it at the university level. I wanted to improve very much. I realised that my command of English wasn't as good as I had thought.* (university – beginning)
- S19:** *I still have the need to improve my language. I know it could be better.* (university – end)

Other factors

The analysis of the data also showed that the students were motivated by their English lessons and competitiveness (both 22 references, respectively); however, they pointed out competitiveness and language lessons as the major sources of L2 motivation at junior high school (12) and senior high school (13), respectively. On the other hand, the individual students also found their L2 motivation in travels to other countries (e.g., England, Greece), conducting an English lesson, receiving rewards for good results in learning English, doing easy/challenging tasks, appreciating the importance of English in life or simply passing exams. For example:

- S12:** *Since I was very competitive I wanted to prove to my new class that I was the best! Unfortunately, there was always one person better than me at English but that only increased my level of motivation.* (junior high school – beginning)
- S18:** *My teacher was annoying but I like his classes because despite of being annoying he was a really good English teacher. We did a lot of grammar exercises and speaking tasks.* (senior high school – beginning)
- S4:** *At the end of junior high school, my English was at a good level. I was one of the best English students and then I conducted an English lesson for a younger class of students (it was a project I took part in). It was very motivating for me.* (junior high school – end)

Some of the above findings may be interpreted as relating to the existence of a *critical incident* (Tripp, 2012). This is because, in case of motivation, “a critical incident would (...) be an event that would trigger a significant motivational response in the learner” (Lasagabaster, 2017: 115).

The changes in the students’ L2 motivation were also caused by some demotivating factors. In total, 44 instances were related to a negative impact on L2 motivation were identified during the process of data analysis (it should be recalled at this point, however, that, teachers were also referred to as a source of demotivation as indicated above). Among other things, their reports also included boredom during English classes, tiredness, backlog, family tragedy, unfair assessment, bad grades, the course book, the quantity and quality of the language material to learn, the amount of other subjects at school, failed exams or language anxiety. The following excerpts exemplify some of these findings:

- S16:** *I realise my attitude may seem bad, but really, I simply was ahead of others and I was bored most of the time.* (senior high school – end)

- S18:** *I started to get tired of the university because of too much unnecessary classes which didn't help me to develop my English. More and more I started to lose the desire to learn.* (university – middle)
- S7:** *I lost my motivation for learning English when I was unfairly graded by the teacher for the project I spent a lot of time and effort preparing.* (senior high school – middle)
- S3:** *At the start of learning English at this level it happened what I was most the afraid of the gaps in my knowledge of English I didn't know about before. I was demotivated by being behind with English (...).* (university – beginning)
- S20:** *At the beginning I didn't know how it all looks like and I was a bit scared and confused, but after some time I started to enjoy it.* (university – beginning)

Overall, the results of the study seem to characterize the time- and context-sensitive nature of L2 motivational attributes (Busse & Walter, 2013), as the participants' retrospective accounts of their L2 motivation from school to university, indeed, varied at different educational levels.

4.3. Retrospective variations in the participants' future self-guides

The analysis of the data showed that the participants only occasionally made references to their future self-guides (44 references in total) over the period of their language education. Interestingly, seven students did not address the issue in question in their responses. Nevertheless, the participants' thoughts of their future L2 and the ways they imagined themselves in the future when it comes to learning English were subject to some variation from the very beginning of their language education to the third year at university. As shown in Figure 3, future self-guides were most frequently reported at senior high school level (21), whereas they were quite rare at elementary school (6).

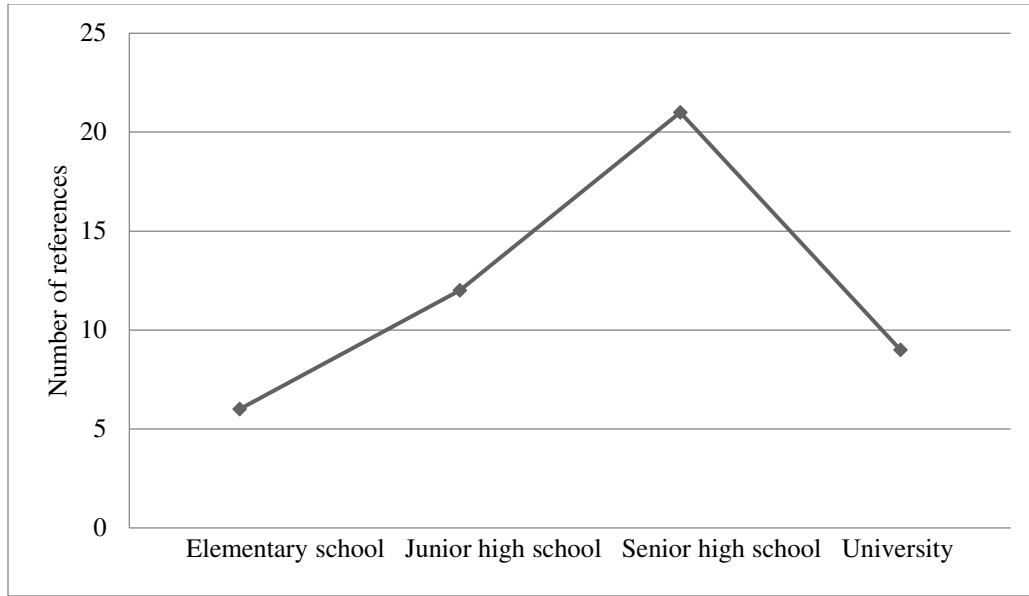


Figure 3: Retrospective variations in the participants' future self-guides at various educational levels

Whilst thinking and imagining about their future L2, some participants wanted to continue learning English at the next stage of their school education (e.g., junior or senior high school) or they even expressed their willingness to study English at the university level. In addition, some individual students imagined themselves as persons who would know the language well; they hoped to be fluent in English, wanted to continue learning a foreign language due to the enjoyment it brings, or realized that they needed to start learning English on their own to get to university. These findings thus clearly support and shed light on the important motivational role of vision in language learning, which is created using imagery by individual learners to manifest their own ideal future L2 selves. As discussed by Dörnyei et al. (2015), this motivational power and energy of 'vision' (Dörnyei 2005, 2009) avoids letting L2 motivation die down in individuals during the whole process of learning; in fact, this made the full capacity of our participants' future self-guides be more realized so that they would remain motivated enough to reach their learning goals. Some other students pointed to mixed feelings about studying English in the future or thought that they would not be able to speak English due to the learning problems they had experienced in the past. Some of these findings can be summarized in the following statements:

- S3:** *I imagined myself as a person who would know the English language well. (elementary school – beginning)*
- S8:** *I still didn't enjoy English classes but I was learning English a lot because I knew I will be learning English in senior high school. I thought I would never*

speak English because of difficulties which I had faced. (junior high school – end)

S15: *I started to think about learning English in order to become a student at university – I wanted to study English philology so I was motivated. I still considered English as my future subject. (senior high school – beginning)*

S17: *I was hoping to improve my English. I really wanted to learn it. I thought that I'd have a big chance to be a good speaker. (elementary school – end)*

The qualitative analysis of the data gathered from the electronic interviews demonstrated that, on the one hand, the interviewees were quite pleased with their current language proficiency, but, on the other hand, they still wanted to be better and they thus wanted to improve their English fluency. Moreover, some students wished to be very good at English, as they considered their English knowledge important for their future career (e.g., teaching profession). For example:

- *Yes, I am happy with my English proficiency. It is not yet what I wanted it to be, but I am working on it.*
- *I'm happy with my English proficiency. It's important for me to be as good at English as possible because I've set a life goal to acquire English and be able to speak and write fluently. It is also important due to my future profession which is teaching English.*

5. Conclusions

This paper set out to investigate the motivational dynamics of L2 learning in retrospect among a group of BA students in a Polish context. In this classroom-based survey, the results showed that there was variation in the participants' L2 motivation over their entire language education (i.e., from elementary school to university) with three different points in time (i.e., beginning, middle and end). In addition, the five categories of factors (i.e., positive perceptions, extrinsic factors, people factors, self factors and other factors) that had brought about the variations in motivation reported at each of these educational levels were also subject to change over time. Finally, the findings also demonstrated that the study participants infrequently made references to their future self-guides throughout their prolonged period of language education; however, their future self-guides were subject to variation.

Such findings, however tentative they may be at this stage, provide a basis for a handful of pedagogical implications. First of all, teachers should pay more attention to a more autonomous language education, particularly at junior high school, by planning and conducting lessons in which students have, for example, more

opportunities to develop their independence, awareness of their needs or self-management of their own learning. Moreover, teachers should try to become role models for their students. Among other things, they should be proficient in the target language, be fair but assertive, always prepared for lessons and conduct them in an interesting and inspiring way. Last but not least, it is crucial for language teachers to try to know their students (especially those at higher levels of education) best by way of investigating their past learning experiences. This can be achieved by distributing among students a variety of questionnaires and conducting a meticulous analysis of the gathered data or by carrying out group discussions during language lessons.

Although the study has, to some extent, contributed to the understanding of the changes that L2 motivation and their future L2 self-guides undergo in a prolonged period of time (i.e., several years), it is not free from limitations that need to be addressed. The first line of shortcoming can be leveled against the procedure that required the participants to think back on their motivation for learning English. Of course, the study just explored the individuals' retrospective accounts to become aware of the developmental route of their L2 motivation and future self-guides; in fact, it did not seek to trace back their histories to explain firmly why they might end up in some particular ways but not others, as we are depending entirely on the participants' L2 motivational past memories in this study that are both possibly incomplete and subject to hindsight bias. Another limitation of the study is related to a small number of participants, which reduces the validity of generalizing the findings. Yet another limitation may concern potential flaws in the data collection tools. Such limitations demonstrate that further research into the dynamics of language motivation from a retrospective viewpoint is still needed. Future studies, for instance, should focus on groups of students from different countries and rely on data collection instruments that should be frequently improved and adjusted to contexts in which such studies are carried out.

References

- Busse, V., & Walter, C.** (2013) Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal* 97/2. pp. 435-456.
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F.** (1994) The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of research in personality* 28/2. pp. 133-141.
- Chambers, G.** (1999) *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe.** (2001) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.** (2000) Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology* 70/4. pp. 519-538.
- Dörnyei, Z.** (2001) New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics* 21. pp. 43-59.

- Dörnyei, Z.** (2003) Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In: Dörnyei, Z. (ed.) *Attitudes, orientations, and motivations in language learning. Advances in theory, research, and applications*. Oxford, UK: Blackwell. 3-32.
- Dörnyei, Z.** (2005) *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z.** (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z.** (2009) The L2 motivational self system. In: Dörnyei, Z & Ushioda, E. (eds.) *Motivation, language identity and the L2 self*. UK: Clevedon. 9-42.
- Dörnyei, Z.** (2014) Future self-guides and vision. In: Csizér, K & Magid, M. (eds.) *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters. 7-18.
- Dörnyei, Z., & Chan, L.** (2013) Motivation and vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages. *Language Learning* 63/3. pp. 437-462.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K.** (2002) Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide study. *Applied Linguistics* 23/4. pp. 421-462.
- Dörnyei, Z., Ibrahim, Z., & Muir, C.** (2015) 'Directed motivational currents': Regulating complex dynamic systems through motivational surges. In: Dörnyei, Z., MacIntyre, P. & Henry, A. (eds.) *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters. 95-105.
- Dörnyei, Z., Muir, C., & Ibrahim, Z.** (2014) Directed motivational currents: Energising language learning through creating intense motivational pathways. In: Lasagabaster, D. Doiz, A. & Sierra, J. M. (eds.) *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*. Amsterdam: John Benjamins. 9-29.
- Dörnyei, Z., & Ottó, I.** (1998) Motivation in action: A process model of motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* 4. pp. 43-69.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P.** (2003) Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. & Long, M. H. (eds.), *The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell. 589-630.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E.** (2011) *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. C.** (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C.** (1985) *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C.** (2001) Integrative motivation and second language acquisition. In: Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press. 1-20.
- Higgins, E. T.** (1987) Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94/3. pp. 319-340.
- Hsieh, C. N.** (2009) L2 learners' self-appraisal of motivational changes over time. *Issues in Applied Linguistics* 17/1. pp. 3-26.
- Kim, T. Y.** (2009) The dynamics of L2 self and L2 learning motivation: A qualitative case study of Korean ESL students. *English Teaching* 64/3. pp. 133-154.
- Kruk, M.** (2016) Temporal fluctuations in foreign language motivation: Results of a longitudinal study. *Iranian Journal of Language Teaching Research* 4/2. pp. 1-17.
- Kyriacou, C., & Benmansour, N.** (1997) Motivation and learning preferences of high school students learning English as a foreign language in Morocco. *Mediterranean Journal of Educational Studies* 2/1. pp. 79-86.
- Lasagabaster, D.** (2017) Pondering motivational ups and downs throughout a two-month period: A complex dynamic system perspective. *Innovation in Language Learning and Teaching* 11/2. pp. 109-127.
- Markus, H., & Nurius, P.** (1986) Possible selves. *American Psychologist* 41/9. pp. 954-969.
- Markus, H., & Ruvolo, A.** (1989) Possible selves: Personalized representations of goals. In: Pervin, L. A. (ed.) *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 211-241.

- Miles, M. B., & Huberman, M. A.** (1994) *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.) Thousand Oaks, California: Sage.
- Muir, C., & Dörnyei, Z.** (2013) Directed Motivational Currents: Using vision to create effective motivational pathways. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3/3. pp. 357-375.
- Nitta, R., & Asano, R.** (2010) Understanding motivational changes in EFL classrooms. In: Stoke, A. M. (ed.) *JALT 2009 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. 186-196.
- Papi, M., & Teimouri, Y.** (2012) Dynamics of selves and motivation: A cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics* 22/3. pp. 287-309.
- Pawlak, M.** (2012) The dynamic nature of motivation in language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2/2. pp. 249-278.
- Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A., & Bielak, J.** (2014) Another look at temporal variation in language learning motivation: Results of a study. In: Pawlak, M. & Aronin, L. (eds.) *Essential topics in applied linguistics and bilingualism. Studies in honor of David Singleton*. Heidelberg - New York: Springer. 89-109.
- Piniel, K., & Csizér, K.** (2015) Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In: Dörnyei, Z., MacIntyre, P. & Henry, A. (eds.) *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters. 164-189.
- Shoaib, A., & Dörnyei, Z.** (2005) Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. In: Benson, P. & Nunan, D. (eds.) *Learners' stories. Difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 22-41.
- Tripp, D.** (2012) *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Ushioda, E.** (1996a) Developing a dynamic concept of motivation. In: Hickey, T. & Williams, J. (eds.) *Language, education and society in a changing world*. Clevedon: Multilingual Matters. 239-245.
- Ushioda, E.** (1996b) *Learner Autonomy 5. The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E.** (1998) Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In: Soler, E. A. & Espurz, V. C. (eds.) *Current issues in English language methodology*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume. 77-89.
- Ushioda, E.** (2001) Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In: Dörnyei, Z. & Schmidt, R. (eds.) *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press. 91-124.
- Tam, F. W. M.** (2009) Motivation in learning a second language: Exploring the contributions of family and classroom processes. *The Alberta Journal of Educational Research* 55/1. pp. 73-91.
- Williams, M., & Burden, R.** (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix 1. Language learning motivation in retrospect (LLMR) questionnaire

The purpose of this questionnaire is to collect data concerning motivation in learning foreign languages. That is why we kindly ask you to think back on your motivation for learning English (i.e., your interest and engagement, more and less enjoyable moments, significant events, the importance of English in your life, the role played by your teachers, parents, peers, or teaching materials, etc.) since you started learning English formally, namely elementary school.

First, please try to describe in what way and why you have experienced such motivation for learning English at each educational level (including elementary school, junior high school, senior high school, and university) with their three different points in time in particular (i.e., beginning, middle, and end), and then explain how you would think of your future English and would imagine yourself in the future at each of these individual timescales. Finally, please rate the intensity of your motivation for learning English at each of these specific educational levels on a scale ranging from 0 to 6 in the space provided below. If you were not motivated at all, write 0, and if you were very motivated, write 6.

*Gender: Male / Female

*Age:

*Have you ever studied English at private language institutes? If yes, when and how long? And how old were you at that time?

Elementary school

Beginning:

Middle:

End:

*Now please rate the intensity of your motivation for learning English in elementary school on a scale of 0 – 6.

Beginning	Middle	End

Junior high school

Beginning:

Middle:

End:

*Now please rate the intensity of your motivation for learning English in junior high school on a scale of 0 – 6.

Beginning	Middle	End

Senior high school

Beginning:

Middle:

End:

*Now please rate the intensity of your motivation for learning English in senior high school on a scale of 0 – 6.

Beginning	Middle	End

University

Beginning:

Middle:

End:

*Now please rate the intensity of your motivation for learning English at university on a scale of 0 – 6.

Beginning	Middle	End (now)

Appendix 2. Electronic interview

Please tell me a little about your current English proficiency. Are you happy with it? Is that what you always wanted it to be? Yes/No.

- If yes, to what extent and why? Explain in detail please. What made you motivated enough to improve your English and finally make this possible over the years?
- If no, why not? What happened? Explain in detail please. Did the expectations of your future English change as you were studying at different educational levels? If so, what made you lose your early motivation for learning English at school or university?

ⁱ Both here and throughout the remainder of the paper, the excerpts are either translations of the participants' responses by one of the present authors, or are the original texts in case the students chose to use English to comment instead of their mother tongue (Polish).

ⁱⁱ The *Matura* examination is a type of high school finals in Poland.

ⁱⁱⁱ It is noted that, in general, there were 63 references to teachers (42 positive and 21 negative).

TATIANA SZCZYGŁOWSKA
University of Bielsko-Biala
tszczyglowska@ath.bielsko.pl

Tatiana Szczygłowska: Gender and learning target-language culture: A study with Polish students of English
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVIII. évfolyam, 2018/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2018.2.003>

Gender and learning target-language culture: A study with Polish students of English

Im Beitrag wird dem Einfluss des Geschlechts auf die Einstellungen und Präferenzen von Englisch lernenden polnischen Studierenden in Bezug auf die Zielsprachenkultur nachgegangen. Die Einstellungen zur Aneignung der Zielsprachenkultur werden unter vier Aspekten untersucht: Sie betreffen das Konzept der Kultur, die Erwartungen der Studierenden gegenüber dem Erlernen der Zielsprachenkultur, ihre Präferenzen bezüglich des Erlernens von spezifischen Elementen der Zielsprachenkultur, sowie der unterschiedlichen Wege dieses Lernprozesses. Die Analyse erschließt statistisch signifikative Unterschiede zwischen Männern und Frauen, insofern sich Letztere mehr Sorgen machen um die Aneignung der Zielsprachenkultur.

1. Introduction

Learning a foreign language is inseparably linked with developing target-language (TL) cultural knowledge, largely because “language is a component of culture”, which it reflects and transmits (Young, et al., 2009: 150). Having insight into a language’s culture is thus considered as vital to a full grasp of the language’s shades of meaning, hence, foreign language learners inevitably become learners of the TL culture. McKay (2002: 86) also suggests that cultural information acts as a prime motivator for students, to whom the sounds and forms of a language seem abstract if they are not related to real people, behaviours or places. Therefore, language scholars and educators strive for integrating culture into foreign language learning methodologies (see e.g. Byram, 1991; Kramsch, 1993 and 1998; Levy, 2007; Byrnes, 2010). What, however, causes concern is the intricacy of the very concept of culture, which has numerous yet disparate definitions that mention its diverse visible and invisible manifestations. Still, the conceptions that prevail in the context of language pedagogy consistently stress that “language does not exist in a vacuum, so language learners should be aware of the [cultural] context in which the target language is used” (Genc & Bada, 2005: 78). Indeed, learning to communicate with others in the studied language is only partly dependent on one’s knowledge of the target linguistic system. What seems to be even more fundamental is the access one gains to the meanings constructed in the language, which is possible through learning about its culture.

It cannot, however, be forgotten that learners’ engagement with TL culture, just like their general interest in learning, is not something that is given and the same for everybody. As Skelton and Allen (1999: 4) argue, it is just the opposite, since “any one individual’s experience of culture will be affected by the multiple

aspects of their identity – race, gender, sex, age, sexuality, class, caste position, religion, geography, and so forth”. In this paper, attention is focused specifically on gender and its effect on English majors’ approach to learning TL culture. Actually, there exist contradictory opinions on the significance of gender in second/foreign language education. For instance, Sunderland (1994: 211) states that “in much writing and thinking on English language and teaching, gender appears nowhere”. Similarly, Nyikos (2008: 73) contends that “gender is often neglected as a variable in language learning”, and yet she presents a comprehensive overview of research into this matter. By contrast, Llach and Gallego (2012: 47) assert that “gender is one of the most relevant factors used in SLA¹ research to distinguish among learners” and refer to studies dealing with gender differences in various areas of language pedagogy. Yet, even though it seems that recently “the body of work on gender in second and foreign language education” has become “large and wide-ranging”, material from developing countries, including Eastern Europe is still sparse and needs further attention (Sunderland, 2000: 203; 221).

One particular research aspect that should be explored is “the causal relationship between language learning and teaching and culture learning in the form of insights and attitudes”, since it “has been researched [...] sparingly”, as Byram and Feng (2004: 151) maintain. There is little doubt that learner’s beliefs, attitudes and expectations about various aspects of foreign language pedagogy influence its effectiveness and are thus seen as an important factor worthy of empirical exploration (see e.g. Dörnyei, 2005; Kalaja & Barcelos, 2012). Indeed, eliciting students’ views on foreign language learning and teaching may contribute to a better understanding of what, why and how they do as well as are prepared to do as language learners. This seems to be relevant also in the context of learning TL culture, especially that, as Prodromou (1992) claims, the acquisition of a language is influenced by the attitudes learners hold towards its culture, and supposedly also towards the learning of this culture. Therefore, the aim of foreign language pedagogy that cannot be ignored is the development of “positive attitudes to foreign language learning and to speakers of foreign languages and a sympathetic approach to other cultures and civilizations” (Byram, Morgan and colleagues, 1994: 15). This, however, is hard to achieve without systematic monitoring of how learners conceive of the learning process. Thus, to cast some light on the relationship between gender, learners’ attitudes and TL culture learning, this paper presents the results of a survey designed to elicit the views of advanced male and female learners of English on what they consider to be an optimal configuration of aspects for their study of TL culture.

¹ SLA refers to Second Language Acquisition

2. The study

Situated in a Polish university context, the study explores the effect of gender on English majors' perceptions of various aspects of culture learning and teaching in relation to the studied language. The following research questions are addressed:

- (1) What is the participants' idea of culture, also in relation to the realm of the studied foreign language?
- (2) What are their beliefs and expectations about learning TL culture?
- (3) What are their preferences for learning about specific TL cultural elements?
- (4) What are their preferences for different ways of learning TL culture?

2.1 Participants

The participants were 234 full-time students of English at a Polish state university who already completed basic courses in the culture, history and literature of selected Anglophone countries, mostly the UK and the USA. 158 were enrolled in a 3-year BA program and 76 were enrolled in a 2-year MA program. When the study was conducted, 225 of the students were in the 19-26 age group and the remaining 9 were aged 27 and above. As shown in Table 1, there were more than twice as many female as male respondents, which is largely due to gender preferences for certain fields of study (see MNiSW, 2013: 18).

Table 1. Distribution of participants by gender.

Men	Women	TOTAL
67	167	234
28,63%	71,37%	100%

2.2 Data collection and analysis

To collect the data, a questionnaire in English was administered during the classes. 20 minutes were allowed to complete background questions about gender, age, year of study, and main survey items, which were arranged in four parts. Part A consisted of two multiple choice questions about the idea of culture, also in relation to the realm of the studied language. Part B comprised 10 items regarding personal beliefs and expectations about learning TL culture. Part C focused on the preferences for learning about 27 distinct TL cultural elements. Part D centred on the preferences for 12 different ways of learning TL culture.

In Part A, there were three response alternatives for the first multiple choice question and six for the second question. The other items followed a five-point Likert scale format. In Parts B and D, (dis)agreement with given items was sought on a scale ranging from 5 – strongly agree to 1 – strongly disagree. The preferences in Part C were determined using a forced choice scale ranging from 5 – very important to 1 – not important. The neutral response alternative was removed, as the considered cultural elements are included in the curriculum, which forces the learners to adopt a definite attitude to them.

The results were analyzed with respect to the number of participants choosing a particular answer in relation to their gender. Each item was analyzed by calculating the frequencies of the response alternatives (Part A) and of the five Lickert scale responses (Parts B, C and D), which were then collapsed into three categories (i.e. 1/2, 3, 4/5 for each respective scale), computing their percentages and, if applicable, mean (*M*) and standard deviation (*SD*). Additionally, in the case of Lickert-scale items, the statistical significance of differences between male and female subjects was assessed using two-sample Welch's unequal variances *t*-test ($\alpha = 0.05$). To evaluate the practical significance of differences, Cohen's *d* was used as a measure of effect size, the reporting of which allows the description of mean differences independently of sample size. Following Hattie's (2009) recommendation for education, the following reference values were used: *d* = 0.2 small, 0.4 medium, 0.6 large.

3. Results and analysis

The participants' responses are presented in four sections below, each exploring a different aspect of learning TL culture. There are provided numerical values for the whole sample and separately for male (M) and female (F) subjects. For convenience, the items in Parts B, C and D have been arranged in descending order of total mean value.

3.1 Part A: the idea of culture

Part A investigated the participants' conception of culture, both in general terms and in relation to the studied language. In Tables 2 and 3 there are shown the percentages of responses to the multiple-choice alternatives provided for the two items.

Table 2. General idea of culture.

1) As part of your concept of culture, do you associate it:			
	a) mainly with HIGH culture	b) mainly with LOW culture	c) with both HIGH and LOW culture
Total	15.54%	20.18%	64.28%
M	20.9%	19.4%	59.7%
F	10.18%	20.96%	68.86%

As shown in Table 2, high culture was indicated the least frequently (15.54%) whereas low culture was slightly more popular (20.18%), considering the whole sample. In fact, the students most willingly conceive of culture as comprising both high and low elements (64.28%). Calculating the results separately for the variable of gender, it can be seen that this trend was stronger among female (68.86%) than male respondents (59.7%). As for the choice of low culture, the differences between men and women were only minute, with a slight advantage

of the latter (20.96%) over the former (19.4%). Yet, high culture was indicated much more readily by male (20.9%) than female respondents (10.18%).

Table 3. Idea of the primary culture of the studied foreign language.

2) Which of the following do you consider as the primary culture of the L1 English-speaking world, one you believe you should learn in English classes?					
	American	British	Irish	Canadian	mixed
Total	24.06%	72.35%	1.05%	0.3%	British & American \Rightarrow 1.94% British & Irish \Rightarrow 0.3%
M	31.35%	65.67%	1.49%	---	British & American \Rightarrow 1.49%
F	16.77%	79.04%	0.6%	0.6%	British & American \Rightarrow 2.39% British & Irish \Rightarrow 0.6%

As shown in Table 3, the most willingly indicated was British culture (72.35%), followed by the American one (24.06%). Considerably less popular were Irish (1.05%) and Canadian (0.3%) cultures. No one pointed to the culture of Australia or other English-speaking countries, yet quite a few opted for a mixture of British and American (1.94%) or even British and Irish cultures (0.3%).

Dichotomising the data according to gender, it can be seen that female respondents are more fervent proponents of British culture (79.04%) than the male ones (65.67%). Even more substantial is the difference between men and women for whom American culture is the primary one of the English-speaking world, with the former being more convinced of this (31.35%) than the latter (16.77%). Similarly, Irish culture, though only minimally popular, was indicated more frequently by male (1.49%) than female respondents (0.6%), yet these were women, not men, some of whom pointed to Canadian culture (0.6%). Women also proved to be quite diverse in their choices, as they indicated six different response alternatives, including two mixed ones.

3.2 Part B: beliefs and expectations about learning TL culture

Part B explored the participants' beliefs (Q3 to Q8) and expectations (Q1, Q2, Q9, Q10) as to learning TL culture. In Tables 4 and 5 there are shown descriptive statistics as well as the percentages of responses to the Likert-scale items in the 'agree' (A), 'undecided' (U) and 'disagree' (D) categories.

Table 4. Beliefs about learning TL culture.

<i>Item</i>	<i>Variable</i>	<i>D (%)</i>	<i>U (%)</i>	<i>A (%)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
5) Cultural awareness is necessary for a thorough communicative competence in the TL $M = 3.99$ $SD = 0.80$	M	7.46	17.91	74.63	3.91	0.84
	F	3	20.36	76.64	4.02	0.78
4) Learning the target culture is an indispensable part of learning the TL $M = 3.88$ $SD = 0.97$	M	16.42	14.92	68.66	3.64	0.99
	F	8.39	15.57	76.04	3.97	0.95
7) The more I know about the target culture, the better I become in the TL $M = 3.78$ $SD = 0.92$	M	16.42	25.37	58.21	3.50	0.97
	F	4.79	25.75	69.46	3.89	0.87
8) You cannot become proficient in the TL without learning about its culture. $M = 3.66$ $SD = 1.05$	M	22.39	19.4	58.21	3.41	1.13
	F	14.38	18.56	67.06	3.76	1.00
6) The more I work on the target culture, the more I want to learn the language $M = 3.63$ $SD = 1.01$	M	25.37	22.39	52.24	3.31	1.04
	F	10.18	28.14	61.68	3.74	0.96
3) Learning the target culture negatively influences my perception of own culture $M = 1.80$ $SD = 0.92$	M	80.6	10.45	8.95	1.92	0.90
	F	83.23	10.78	5.99	1.75	0.93

As shown in Table 4, the participants are convinced that cultural awareness is needed for full communicative competence in the foreign language (Q 5, $M = 3.99$), which is probably why they also declare that learning the TL is inseparably connected with discovering its culture (Q 4, $M = 3.88$). They less willingly admit that TL competence increases as one broadens knowledge of the target culture (Q 7, $M = 3.78$) and that only learning about the target culture guarantees proficiency in the language (Q 8, $M = 3.66$). The students are even more reluctant to assert that their motivation to learn the TL increases, the more they work on its culture (Q 6, $M = 3.63$). Yet, the majority reject the claim that learning the target culture is detrimental to the sense of their own culture (Q 3, $M = 1.80$).

Regarding the effect of gender, the mean values reveal that almost all the beliefs were stronger among women than men. Only the belief that learning the TL culture negatively impacts on the perception of own culture (Q 3) was more profound among male ($M = 1.92$) than female respondents ($M = 1.75$). Yet, the difference proved statistically insignificant, similarly as for the belief that cultural awareness is indispensable for a good communicative competence in the TL (Q 5). The level of significance was exceeded for the following ideas: that learning the target culture is an important element of learning the TL (Q 4) [$t(117) = 2.33$, $p = 0.0214$, $d = 0.34$], that the increased attention given to the target culture improves motivation for learning the language (Q 6) [$t(113) = 2.92$, $p = 0.0042$, $d = 0.42$], that expertise in the TL develops as cultural knowledge advances (Q 7) [$t(110) = 2.86$, $p = 0.0050$, $d = 0.42$] and that TL proficiency can be achieved only when learning about its culture (Q 8) [$t(109) = 2.21$, $p = 0.0291$, $d = 0.32$].

Table 5. Expectations about learning TL culture.

<i>Item</i>	<i>Variable</i>	<i>D (%)</i>	<i>U (%)</i>	<i>A (%)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
1) I would like to broaden my knowledge of the culture(s) of English-speaking countries <i>M</i> = 4.12 <i>SD</i> = 0.75	M	2.98	23.89	73.13	3.82	0.67
	F	1.8	13.77	84.43	4.25	0.75
9) A native teacher would better motivate me to learn the target culture <i>M</i> = 3.85 <i>SD</i> = 0.94	M	16.42	28.36	55.22	3.53	1.03
	F	5.39	20.96	73.65	3.98	0.87
10) I'm generally satisfied with the amount and selection of target culture aspects I learn in my English classes <i>M</i> = 3.19 <i>SD</i> = 0.93	M	19.4	32.83	47.77	3.29	0.85
	F	28.74	28.15	43.11	3.14	0.96
2) I just want to learn the TL without bothering myself with its culture. <i>M</i> = 2.19 <i>SD</i> = 1.08	M	64.18	13.43	22.39	2.50	1.10
	F	72.45	16.17	11.38	2.06	1.05

As shown in Table 5, the majority of the participants declare the desire to better familiarize themselves with the culture(s) of the studied language (Q 1, $M = 4.12$). Additionally, the rather low results for Q 2 ($M = 2.19$) reveal the students' reluctance to simply learn the TL with no elements of its culture. Still, the answers to this item were quite divergent, which is evidenced by the standard deviation value of 1.08. A number of participants also admit that their motivation to learn the target culture would improve if they had a native teacher (Q 9, $M = 3.85$), yet they are somewhat disappointed at the TL cultural material offered in the course of studies (Q 10, $M = 3.19$).

As for the effect of gender, the mean values indicate that women are more concerned about TL cultural knowledge than men. Specifically, female respondents expressed a greater desire to learn the target culture (Q 1) than the male ones, which proved to be extremely statistically significant [$t(135) = 4.28$, $p < 0.0001$, $d = 0.60$]. Similarly, they much more strongly emphasized the motivating role of a native teacher (Q 9) [$t(105) = 3.15$, $p = 0.0021$, $d = 0.47$]. By comparison, men more readily declared that they would like to focus on the TL itself, not on its culture (Q 2) [$t(116) = 2.80$, $p = 0.0060$, $d = 0.40$]. They were also more enthusiastic than women about the amount and selection of TL cultural knowledge covered in classes (Q 10), though this difference did not reach the significance level.

Overall, the results in Part B show substantial dissimilarities in male and female beliefs and expectations about learning TL culture. As many as 7 of the differences between the mean values of both groups oscillated between 0.33 and 0.45, and were found statistically significant, with effect sizes varying in strength from almost medium – 2 cases, through medium – 4, to large – 1.

3.3 Part C: preferences for learning about selected TL cultural elements

Part C asked the question: *When studying English, how important is it for you to learn about the TL cultural elements listed below?* to find out which aspects of the TL culture the participants prefer to work on. In Tables 6, 7 and 8 there are shown descriptive statistics as well as the percentages of responses to the Likert-scale items in the ‘important’ (I), ‘moderately important’ (MI) and ‘unimportant’ (U) categories.

Table 6. Preferences for learning about TL cultural elements (total $M > 4.00$).

		M	F			M	F			M	F
Linguistic aspects	$M = 4.32$ $SD = 0.90$			National habits & the like	$M = 4.29$ $SD = 0.81$			Rules of behaviour	$M = 4.29$ $SD = 0.89$		
	U %	10.45	5.39		U %	8.96	1.80		U %	7.46	2.99
	MI%	7.46	7.78		MI%	16.42	7.19		MI%	16.42	8.99
	I %	82.09	86.83		I %	74.62	91.01		I %	76.12	88.02
	M	4.19	4.38		M	4.04	4.40		M	4.13	4.36
	SD	1.01	0.84		SD	1.00	0.70		SD	1.08	0.79
Everyday life	$M = 4.26$ $SD = 0.92$			Values & beliefs	$M = 4.18$ $SD = 0.82$			Social problems	$M = 4.04$ $SD = 0.90$		
	U %	11.94	2.99		U %	8.96	1.20		U %	11.94	1.80
	MI%	13.43	13.78		MI%	11.94	13.78		MI%	29.85	14.97
	I %	74.63	83.23		I %	79.10	85.02		I %	58.21	83.23
	M	4.05	4.34		M	4.00	4.25		M	3.65	4.19
	SD	1.11	0.82		SD	0.98	0.73		SD	1.02	0.90

As shown in Table 6, the participants attach high value to linguistic aspects ($M = 4.32$), national habits and the like ($M = 4.29$), rules of behaviour ($M = 4.29$) and details of everyday life ($M = 4.26$). Values and beliefs ($M = 4.18$) and social problems ($M = 4.04$) are regarded as somewhat less important.

Examining the effect of gender, the mean values reveal that enthusiasm for all the above TL cultural elements was greater among women than men. The differences were statistically significant for social problems [$t(100) = 3.88$, $p = 0.0002$, $d = 0.56$] as well as national habits and the like [$t(93) = 2.69$, $p = 0.0084$, $d = 0.41$]. Less sharp, though at the brink of significance, were the differences in the students’ preferences for learning about values and beliefs [$t(96) = 1.88$, $p = 0.0620$, $d = 0.28$] as well as elements of everyday life [$t(96) = 1.93$, $p = 0.0557$, $d = 0.29$]. The differences proved insignificant for linguistic aspects and rules of behaviour.

Table 7. Preferences for learning about TL cultural elements (total $M = 3.53 - 3.99$).

		M	F			M	F			M	F
Literature	$M = 3.99$ $SD = 0.92$			Geography	$M = 3.98$ $SD = 0.93$			Music	$M = 3.75$ $SD = 1.02$		
	U %	11.49	5.39		U %	10.45	5.99		U %	22.39	9.58
	MI%	25.38	12.57		MI%	22.39	15.57		MI%	19.40	20.36
	I %	62.68	82.04		I %	67.16	78.44		I %	58.21	70.06
	M	3.62	4.14		M	3.71	4.08		M	3.47	3.86
	SD	0.95	0.88		SD	0.90	0.93		SD	1.10	0.96
Personal relationships	$M = 3.73$ $SD = 1.03$			System of education	$M = 3.73$ $SD = 0.98$			History	$M = 3.65$ $SD = 1.02$		
	U %	16.42	8.39		U %	20.89	6.59		U %	13.43	15.57
	MI%	29.85	19.16		MI%	38.81	22.75		MI%	28.36	19.16
	I %	53.73	72.45		I %	40.30	70.66		I %	58.21	62.27
	M	3.41	3.86		M	3.23	3.94		M	3.52	3.71
	SD	1.01	1.01		SD	0.98	0.90		SD	0.97	1.04
Art	$M = 3.64$ $SD = 1.00$			Media	$M = 3.61$ $SD = 1.04$			Famous buildings	$M = 3.57$ $SD = 1.07$		
	U %	28.36	7.19		U %	29.85	8.38		U %	32.84	8.99
	MI%	25.38	28.14		MI%	20.89	25.15		MI%	37.31	24.55
	I %	46.26	64.67		I %	49.26	66.47		I %	29.85	66.46
	M	3.17	3.82		M	3.25	3.76		M	2.95	3.82
	SD	1.08	0.91		SD	1.21	0.93		SD	1.10	0.96
Food & drink	$M = 3.56$ $SD = 1.10$			Monarchy	$M = 3.53$ $SD = 1.09$			Leisure activities	$M = 3.53$ $SD = 0.99$		
	U %	31.34	10.78		U %	29.85	13.78		U %	23.88	9.58
	MI%	38.81	22.75		MI%	28.36	22.15		MI%	38.81	31.14
	I %	29.85	66.47		I %	41.79	64.07		I %	37.31	59.28
	M	3.01	3.79		M	3.08	3.71		M	3.11	3.70
	SD	1.16	0.99		SD	0.99	1.08		SD	1.00	0.94

As shown in Table 7, the participants are less enthusiastic about literature ($M = 3.99$), geography ($M = 3.98$), music ($M = 3.75$) and personal relationships with the mean score of 3.73, the same as for system of education. History is ranked even lower ($M = 3.65$), similarly as art ($M = 3.64$), media ($M = 3.61$), famous buildings ($M = 3.57$), food and drink ($M = 3.56$) or monarchy and leisure activities, both with the mean score of 3.53.

Considering the effect of gender, the mean values indicate that all the above TL cultural elements were rated higher by women than men. History was the only item for which the difference missed statistical significance. In seven cases the differences proved to be extremely significant, namely, for literature [$t(113) = 3.86$, $p = 0.0002$, $d = 0.56$], system of education [$t(113) = 5.12$, $p < 0.0001$, $d = 0.75$], art [$t(105) = 4.34$, $p < 0.0001$, $d = 0.65$], famous buildings [$t(108) = 5.66$, $p < 0.0001$, $d = 0.47$], food and drink [$t(106) = 4.84$, $p < 0.0001$, $d = 0.72$], monarchy [$t(132) = 4.28$, $p < 0.0001$, $d = 0.60$] and leisure activities [$t(115) = 4.14$, $p < 0.0001$, $d = 0.60$]. In three cases the differences were very significant, specifically, for geography [$t(125) = 2.81$, $p = 0.0057$, $d = 0.40$], personal relationships [$t(121) = 3.08$, $p = 0.0026$, $d = 0.44$] and media [$t(98) = 3.10$, $p = 0.0025$, $d = 0.47$]. Additionally, the significance level was exceeded for music [$t(108) = 2.53$, $p = 0.0125$, $d = 0.37$].

Table 8. Preferences for learning about TL cultural elements (total $M < 3.53$).

		M	F			M	F			M	F
Economy & business life	$M = 3.52$ $SD = 1.04$			Politics	$M = 3.46$ $SD = 1.10$			Theatre	$M = 3.29$ $SD = 1.08$		
	U %	28.36	8.99		U %	22.39	15.57		U %	38.81	17.36
	MI%	34.33	31.13		MI%	20.89	31.14		MI%	34.33	26.95
	I %	37.31	59.88		I %	56.72	53.29		I %	26.96	55.69
	M	3.13	3.67		M	3.40	3.49		M	2.83	3.47
	SD	1.15	0.95		SD	1.12	1.09		SD	1.10	1.02
Science & technology issues	$M = 3.28$ $SD = 1.01$			Religion	$M = 3.27$ $SD = 1.20$			Famous people	$M = 3.08$ $SD = 0.98$		
	U %	23.88	19.16		U %	38.81	19.16		U %	47.76	20.96
	MI%	40.30	37.13		MI%	32.83	26.35		MI%	26.86	40.72
	I %	35.82	43.71		I %	28.36	54.49		I %	25.38	38.32
	M	3.17	3.32		M	2.86	3.44		M	2.68	3.23
	SD	1.01	1.01		SD	1.21	1.16		SD	1.00	0.93
Sports	$M = 2.79$ $SD = 1.09$			Clothes	$M = 2.55$ $SD = 1.14$			Celebrities	$M = 2.18$ $SD = 1.05$		
	U %	55.22	32.94		U %	67.16	44.31		U %	85.07	60.48
	MI%	25.38	42.51		MI%	20.89	31.74		MI%	8.96	26.95
	I %	19.40	24.55		I %	11.95	23.95		I %	5.97	12.57
	M	2.50	2.91		M	2.11	2.73		M	1.76	2.35
	SD	1.21	1.02		SD	1.13	1.10		SD	0.90	1.06

As shown in Table 8, the participants do not particularly favour economy and business life ($M = 3.52$) and politics ($M = 3.46$). Theatre ($M = 3.29$), science and technology issues ($M = 3.28$), religion ($M = 3.27$) and famous people ($M = 3.08$) are even less valued. The least less important prove to be sports ($M = 2.79$), clothes ($M = 2.55$) and celebrities ($M = 2.18$).

Regarding the effect of gender, the mean values reveal that women were generally keener on all the above TL cultural elements than men. In fact, the statistical significance of the differences was reached for the following items: economy and business life [$t(103) = 3.40, p = 0.0009, d = 0.51$], theatre [$t(113) = 4.10, p < 0.0001, d = 0.60$], religion [$t(117) = 3.35, p = 0.0011, d = 0.48$], famous people [$t(114) = 3.87, p = 0.0002, d = 0.56$], sports [$t(105) = 2.44, p = 0.0161, d = 0.36$], clothes [$t(118) = 3.82, p = 0.0002, d = 0.55$] and celebrities [$t(142) = 4.30, p < 0.0001, d = 0.60$]. It was not achieved for politics as well as science and technology issues.

Overall, the results in Part C indicate marked differences in male and female preferences for learning about the TL cultural elements considered ($N = 27$), with women being more interested in all of them than men. As many as 20 of the differences between the mean scores of both groups oscillated between 0.36 and 0.87, and their significance was statistically confirmed, with effect sizes varying in strength from almost medium – 2 cases, through medium – 3 and almost large – 7, to large – 8. Moreover, in two cases the level of significance was almost reached, with both values of effect size above small.

3.4 Part D: preferences for ways of learning TL culture

Part D asked the question: *When studying English, how do you prefer to learn about the TL culture?* to determine the preferred ways of learning TL culture. In Tables 9 and 10 there are shown descriptive statistics as well as the percentages of responses to the Likert-scale items in the ‘agree’ (A), ‘undecided’ (U) and ‘disagree’ (D) categories.

Table 9. Preferences for ways of learning TL culture (total mean > 4.00).

Item	Variable	D (%)	U (%)	A (%)	M	SD
1) Going abroad to the TL country <i>M</i> = 4.60 <i>SD</i> = 0.64	M	4.48	13.43	82.09	4.28	0.86
	F	0	1.2	98.8	4.73	0.46
2) From native speakers <i>M</i> = 4.50 <i>SD</i> = 0.63	M	0	8.95	91.05	4.23	0.60
	F	1.2	1.8	97	4.61	0.61
3) From the target culture TV, cinema, films, videos <i>M</i> = 4.37 <i>SD</i> = 0.73	M	4.48	14.92	80.6	4.19	0.90
	F	0.6	5.99	93.41	4.44	0.63
4) Listening to the target culture songs, music <i>M</i> = 4.32 <i>SD</i> = 0.82	M	5.97	16.42	77.61	4.02	0.85
	F	3.59	7.78	88.63	4.43	0.78
5) From the Internet (e.g. virtual visits to museums, looking at photos, browsing websites) <i>M</i> = 4.07 <i>SD</i> = 0.81	M	5.97	17.91	76.12	3.95	0.87
	F	3.59	14.38	82.03	4.11	0.78

As shown in Table 9, the participants are especially keen on learning TL culture by visiting the country (Q 1, *M* = 4.60) and maintaining contact with native speakers (Q 2, *M* = 4.50). A positive attitude is also adopted towards target culture TV and cinema (Q 3, *M* = 4.37), music (Q 4, *M* = 4.32) and the Internet (Q 5, *M* = 4.07).

Considering the effect of gender, the mean values reveal that all the above ways of learning TL culture were more popular among women than men. Moreover, the differences were extremely statistically significant for Q 1 [$t(81) = 4.05$, $p = 0.0001$, $d = 0.65$], Q 2 [$t(123) = 4.35$, $p < 0.0001$, $d = 0.62$] and Q 4 [$t(112) = 3.41$, $p = 0.0009$, $d = 0.50$]. The level of significance was also exceeded for Q 3 [$t(93) = 2.07$, $p = 0.0404$, $d = 0.32$] but missed for Q 5: learning from the Internet.

Table 10. Preferences for ways of learning TL culture (total mean < 4.00).

<i>Statement</i>	<i>Variable</i>	<i>D (%)</i>	<i>U (%)</i>	<i>A (%)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
6) Reading the target culture literature <i>M</i> = 3.78 <i>SD</i> = 0.98	M	17.91	41.79	40.3	3.31	0.97
	F	5.99	22.16	71.85	3.97	0.92
7) From my English classes <i>M</i> = 3.76 <i>SD</i> = 0.77	M	8.95	34.33	56.72	3.53	0.74
	F	5.99	15.57	78.44	3.86	0.76
8) Comparing own culture with the TL one <i>M</i> = 3.68 <i>SD</i> = 0.96	M	10.45	32.83	56.72	3.53	0.94
	F	8.38	29.94	61.68	3.74	0.96
9) Discussing about the TL cultural elements <i>M</i> = 3.67 <i>SD</i> = 0.93	M	11.94	47.76	40.3	3.34	0.76
	F	9.58	23.35	67.07	3.81	0.96
10) Reading the target culture press <i>M</i> = 3.63 <i>SD</i> = 1.00	M	23.88	31.34	44.78	3.19	0.98
	F	8.38	28.14	63.48	3.81	0.96
11) Participating in social networking <i>M</i> = 3.60 <i>SD</i> = 1.01	M	23.88	43.28	32.84	3.16	1.06
	F	9.58	22.75	67.67	3.78	0.93
12) Admiring the works and products of TL culture <i>M</i> = 3.59 <i>SD</i> = 0.87	M	14.92	49.26	35.82	3.23	0.79
	F	7.19	32.93	59.88	3.73	0.87

As shown in Table 10, the participants are less keen on such ways of learning TL culture as reading its literature (Q 6, $M = 3.78$), attending English classes (Q 7, $M = 3.76$), comparing own culture with the TL one (Q 8, $M = 3.68$) and discussing about the TL cultural elements (Q 9, $M = 3.67$). Moderately popular is also learning TL culture by reading its press (Q 10, $M = 3.63$) or engaging in social networking (Q 11, $M = 3.60$). The least preferred is admiring the works and products of TL culture (Q 12, $M = 3.59$), which generated the highest proportion of undecided responses (41.09% from the whole sample).

Looking now at the effect of gender, the mean values indicate that all the above ways of learning TL culture were valued more by women than men. These differences proved to be very statistically significant for Q 7 [$t(124) = 3.05$, $p = 0.0027$, $d = 0.43$], and extremely, for Q 6 [$t(116) = 4.77$, $p < 0.0001$, $d = 0.69$], Q 9 [$t(152) = 3.95$, $p = 0.0001$, $d = 0.54$], Q 10 [$t(119) = 4.40$, $p < 0.0001$, $d = 0.63$], Q 11 [$t(108) = 4.18$, $p < 0.0001$, $d = 0.62$], and Q 12 [$t(133) = 4.24$, $p < 0.0001$, $d = 0.60$]. The difference failed to reach the significance threshold only for making comparisons between the TL and own culture (Q 8).

Overall, the results in Part D reveal profound differences in male and female preferences for the specific ways of learning about the TL culture, with women being more enthusiastic about all of them than men. As many as 10 of the differences between the mean values of both groups oscillated between 0.25 and 0.66, and their significance was statistically proved, with effect sizes varying in strength from almost medium – 1 cases, through medium – 4 and almost large – 2, to large – 3.

4. Discussion

As regards the first research question, the results show that most of the participants associate culture with both its high and low aspects, which is especially evident among female respondents. Associations with low culture are much less popular, though here the difference between men and women is very subtle. Yet, the least frequently chosen high culture is more preferred by male than female respondents. With respect to the choice of the primary English-speaking culture, the general trend to stress British culture is particularly manifest among women. American culture is much less popular, which however is less evident among male respondents. Unfortunately, the students are indifferent to the other English-speaking cultures. This indicates an educational gap that should be filled, especially in the era of “making languages a means of communication in the sense of a mode of openness and access to otherness” (Bernaus, et al., 2007: 10).

Addressing the second research question, it is clear that TL cultural knowledge is of growing importance to the participants, especially the female ones. Indeed, women, more than men, believe that cultural awareness is necessary for L2 communicative competence. According to them, learning the TL is inextricably linked with discovering its culture. This attitude agrees with “the best language education happening today”, as Cutshall (2012: 32) puts it, in which “the study of another language is synonymous with the study of another culture”. Yet, women seem less convinced, but still more than men, that there is a direct correlation between expertise, proficiency or even motivation to learn the TL and the amount of background on its culture. It is also important to note that most of the students, particularly females, firmly reject the idea that learning the target culture has a negative effect on the sense of their own culture. As for the participants’ expectations about learning TL culture, they are generally higher among women than men. The majority wish to know more about the culture(s) of the studied language and quite a few consider a native teacher as the motivating factor. They also have some reservations about the TL cultural material included in the curriculum and only few wish to focus solely on the TL.

Regarding the third research question, it should be mentioned that all the TL cultural elements considered are more important to women than men. The most favoured are linguistic aspects, everyday life, rules of behaviour as well as equally valued national habits and the like, followed by values and beliefs, and further by social problems. The least preferred are celebrities, clothes and sports. There thus seems to be a strong inclination towards those aspects of the TL culture that are related either to everyday existence or to the matters included in the study programs. Yet, interest is limited regarding such details as personal relationships, the media, food and drink, styles of entertainment or famous people. Also, clear elements of high culture like art, theatre or literature are not particularly liked, though music is ranked a bit higher. Little significance is attached to the monarchy

and politics, although history meets with greater enthusiasm, which however cannot be said of famous cultural buildings and monuments. Geography is considered as quite important, the same as system of education, though such aspects of social life as economy and business life as well as science and technology issues are not really valued, which is also the case with religion.

As for the fourth research question, the observed preferences for different ways of learning TL culture are basically more marked among women. The most popular are visits abroad or conversations with native speakers, which confirms Catalan's (2003) finding that women, more than men, value practising with native speakers. Highly valued are also those methods which are somewhat linked with leisure activities, such as target culture TV, cinema, music and the Internet. Less popular is reading TL literature and attending English classes. Interest is even lower in comparing the TL with own culture or talking about the former. Yet, the least favoured ways of learning TL culture include reading its press, participating in social networking, and finally admiring the works and products of TL culture.

Inevitably, the present study has its limitations. Similarly as in many other second language studies, the participants were selected based on their availability. Indeed, the surveyed group included all English language students at the particular Polish university, which hinders the generalization of the findings. Thus, to strengthen the validity of the results and facilitate their transferability to other research settings (see Lazaraton, 1995: 465), effect size values were calculated. This makes the results usable for comparisons and correlation with other studies. Also, highlighting the relative size of male-female differences is vital considering the limited number of male respondents, which fortunately corresponds to the sample size of >30, as recommended for *t*-tests by Pallant (2010). Still, it would be pertinent for future research in this area to use a larger pool of participants, especially the male ones.

5. Conclusion

The present study explored how gender affects the attitudes and preferences of Polish students of English for learning TL culture. The results reveal major differences between the surveyed men and women, with the latter being more concerned about their TL cultural knowledge than the former. This correlates with the general tendency of females to "place a greater relative importance on and invest more time in language learning than males" (Nyikos, 2008: 78). Generally, the study shows that women, more than men, consider the target culture, perceived by them as a combination of high and low elements of its British heritage, as central to perfecting their knowledge of the language. Hence, in comparison with men, they express a stronger desire to learn more about the TL culture, especially about its linguistic aspects, but not necessarily in class or following what is included in the curriculum. Instead, women prefer to gain their TL cultural experience through direct contact with that culture, or at least from a native

teacher. Overall, these findings suggest that there should be developed a gendered sensitivity to the attitudes and preferences of English majors in Poland for learning TL culture. Yet, it cannot be forgotten, as Catalan (2003: 64) remarks, that “as human beings, males and females are more alike than different”, therefore, “although there may be sex differences in language learning [...] research carried out so far is not conclusive enough to determine absolutely different ways of learning for the two sexes”. Thus, before attempting to create a supportive learning environment for male and female students, future research is needed to explore the complex interplay between gender, TL culture learning and other relevant learning factors, including the individuality of actual learners.

References

- Byram, M.** (1991) Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model. In: Buttjes, D. and Byram, M. (eds.) *Mediating Languages and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters. 17-30.
- Byram, M. & Feng, A.** (2004) Culture and language learning: teaching, research and scholarship. *Language teaching* 37(3). pp. 149-168.
- Byram, M., Morgan, C. & colleagues** (1994) *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Byrnes, H.** (2010) Revisiting the role of culture in the foreign language curriculum. *Mod Lang J* 94(2). pp. 315–317.
- Cakir, I.** (2006) Developing cultural awareness in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(3), 154–161.
- Catalan, R. M. J.** (2003) Sex Differences in L2 Vocabulary Learning Strategies. *International Journal of Applied Linguistics* 13(1). pp. 54-77.
- Cutshall, S.** (2012) More than a decade of standards: integrating “Cultures” in your language instruction. *The Language Educator* April 2012. pp. 32-37.
- Dörnyei, Z.** (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Genc, B. & Bada, E.** (2005) Culture in language learning and teaching. *The Reading Matrix* 5(1). pp. 73-84.
- Hattie, J.A.C.** (2009) *Visible learning*. Abingdon, UK: Routledge.
- Kalaja, P. & Barcelos, A. M. F.** (2012) Beliefs in second language acquisition: Learner. In: C. A. Chapelle (ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley. 378–384.
- Kramsch, C.** (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C.** (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazaraton, A.:** (1995) Qualitative research in applied linguistics: A progress report. *TESOL Quarterly* 29. pp. 455-472.
- Levy, M.** (2007) Culture, culture learning and new technologies: towards a pedagogical framework. *Lang Learn Technol* 11(2). pp.104–127.
- Llach, M. P. A. & Gallego, M. T.** (2012) Vocabulary knowledge development and gender differences in a second language. *Elia: Estudios de lingüística inglesa aplicada* 12. pp. 45-75.
- McKay, S.L.** (2002) *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- MNiSW** (2013) *Szkolnictwo wyższe w Polsce 2013*. Warszawa.
- Nyikos, M.** (2008) Gender and good language learners. In: Griffiths, C. (ed.) *Lessons From Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. 73-82.
- Pallant, J.:** (2010) *SPSS Survival Manual*. Maidenhead: Open University.
- Prodromou, L.** (1992) What culture? Which culture? Cross- cultural factors in language learning. *ELT Journal* 46(1). 39-50.
- Skelton, T. & Allen, T.** (1999) Introduction. In: Skelton, T. and Allen, T. (eds.) *Culture and global change*. London: Routledge. 1–10.

- Sunderland, J.** (2000) Issues of language and gender in second and foreign language education. *Language Teaching* 33(4). pp. 203-223.
- Sunderland, J.** (ed., 1994) *Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Young, T.J., Sachdev, I. & Seedhouse, P.** (2009) Teaching and learning culture on English language programmes: a critical review of the recent empirical literature. *Innovation in language learning and teaching* 3(2). pp.149–170.

TAKÁCS JUDIT

Eszterházy Károly Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék
takacs.judit@uni-eszterhazy.com

Takács Judit: Szveta és a karjalai pirog. Átváltási műveletek és fordítási megoldások Sofi Oksanen Sztálin tehenei című regényének magyar fordításában
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVIII. évfolyam, 2018/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2018.2.004>

Szveta és a karjalai pirog

Átváltási műveletek és fordítási megoldások Sofi Oksanen Sztálin tehenei című regényének magyar fordításában

In my paper I study the translation techniques in regards to two phenomena in the Hungarian translation of *Stalin's Cows* (2003) by Sofi Oksanen. All the problems of Anna, the protagonist of the novel, derive from the necessity to conceal her Estonian roots in a typical Finnish small town: she is trapped between two worlds, two cultures, those of her father and mother. Her cultural inbetweenness is highlighted in the novel by a number of Finnish and Estonian culture-specific expressions. In my study I use the term *realia* in a broader sense, as a *cultureme*, and I give an outline of the procedures that the Hungarian translator applied to transfer food names belonging to the category of realia, which are used as the central motifs of the novel to present the Estonian and Finnish cultures. I analyse the examples to see if there is a difference between the translation techniques to transfer these realia in the two languages, and I also examine the first names, which have become common nouns denoting Russian women, which is the function of name usage.

1. Bevezetés

„A fordító nem szavakat, hanem kultúrát fordít. Bár teljesíthetetlen, de törekedni kell rá” (Horváth, 2014: 106). Sokszorosán is igaz ez a megállapítás Sofi Oksanen Sztálin tehenei című regényével kapcsolatban, melynek központi motívuma a főszereplő kultúrák közöttisége: Anna minden problémája abból fakad, hogy titkolnia kell észt gyökereit a tipikus finn kisvárosban, két világ, két kultúra, apja és anyja világa között rekedt, s kultúrák közöttiségét jól kiemeli a regény számos finn és észt kultúraspecifikus kifejezése.

A regény központi motívuma az étel és az evés. A főszereplő bulimarexiában szenved (ami a bulimia és anorexia keveréke), élete az evés és annak kontrollja körül forog, s ezért igen sok ételnevet (s köztük nagyszámú finn és észt reáliát is) találunk a regényben, melyek fordítása során számos átváltási művelettel találkozhatunk. A fordítóra azonban nemcsak az ró nehéz feladatot, hogy kiválassza az egyes reáliák átváltásakor leginkább megfelelő megoldást, hanem az idegenítés és honosítás (vö. Venuti, 1995) alkalmazásának lehetősége is, mely nagy szerepet játszik a főszereplő életét jellemző kettősség bemutatásában. Néhány keresztnév is megjelenik a regényben a szokásostól eltérő, közszói funkcióban, szótárszerűen leírható jelentéssel, s tanulmányomban azon túl, hogy

bemutatom a finn és észti reáliatípusú ételnevek magyarra fordításának jellegzetességeit, igyekszem a tulajdonnevek közszói használatának motivációit is feltárni.

2. A regény helye a szerző életművében és a finn irodalomban

Oksanen regényeiben a test és lélek összefüggéseibe kapunk betekintést (Györe, 2014: 179), mindhárom nagy regényében (a Sztálin teheneiben, a Tisztogatásban és a Baby Jane-ben) is központi fogalom a kontroll és a szégyen. Györe szerint azonban a Sztálin tehenei Annája duplán is traumatizált: traumája egyrészt származásából (szülei finn-észti vegyes házasságából), másrészt e származás elhallgatásának kényszeréből, a titkolózásból fakad (i.m. 180).

Annáról annyit tudunk, hogy 1977-ben született (a regény idejében 25 éves) fiatal lány, aki „tősgyökeres finn kisvárosban” él, s akinek édesanyja, Katariina elhagyja hazáját, az akkor Szovjetunióhoz tartozó Észtországot, hogy egy „nyugatinak” számító finn férfi felesége legyen. Idegenként él azonban a számára hideg, elfogadhatatlan Finnországban, mert férje továbbra is Moszkvába jár dolgozni, s ott orosz nőkkel csalja, hazatérve pedig családját idegenként fogadja. Az anya magára maradva, egyedül neveli Annát, akit rákényszerít, hogy a könnyebb beilleszkedés érdekében tagadja meg észti gyökereit:

„(...) semmiképpen sem akarja, hogy ruszkinak bélyegezzék meg gyermekét, mert mit szépítsük, a ruszki már csak ruszki marad. Finnországban nem ajánlatos fennen hirdetni, hogy valaki észti.”¹

A finn társadalom minden észtit (és a Szovjetunió tagállamaiban élő egyéb nemzetiséget) oroszoknak tart, bár Anna észti rokonai „nem hiszik el, amikor anya elmeséli, hogy a finnek oroszoknak tartják az észteket, ugyanolyan ruszkinak, mint a többi ruszkit”², s különösen romlott erkölcsűnek tartják az észti nőket.

Annának titkolnia kell Finnországban, hogy anyja észti, sőt anyja nem is beszél hozzá észtil, nem adja tovább anyanyelvét. Katariina egy számára idegen nyelven, finnül beszél lányához, s ahogy Györe megállapítja, Annának ezért nincs is anyanyelve, csak ritkán látott, szeretetre képtelen apjához fűződő apanyelve (i.m. 184). Mivel Katariina nagyon vágyik haza, sokszor utaznak lányával Észtországba, s ezeket az utazásokat átlengi az illegalitás, a veszély, a titok, a csempészés hangulata. Mindig résen kell lenni, vigyázni kell, nemcsak „ittthon” Finnországban, de „otthon” Észtországban is. Ez az állandó készenlét, az ellenőrzés igénye erősen megjelenik Anna életében is a saját teste feletti kontroll vágyaként. Ahogy írja: magát alapvetően bulimiásnak tartja, anorexiája csak hab a tortán.³

Az evészavar gyakori téma a finn ifjúsági regényekben is, s ezek háttérben legtöbbször az identitáshoz kapcsolódó kérdések állnak, így ezek az alkotások az

¹ Oksanen, Sofi 2011: Sztálin tehenei. 39. o.

² Uo.

³ Oksanen, Sofi 2011: Sztálin tehenei. 153. o.

ifjúsági irodalom egyik hagyományosan népszerű vonulatába, az identitáskeresés tárgyalásába illeszkednek – írja Bába (2014: 6). Az irodalomkutatás a korábbiakban az étel-tematikát érintően elsősorban az éhínség, éhség ábrázolását hangsúlyozta a finnországi irodalomban, s ezzel kapcsolatban az vált sztereotípiává, hogy az étel nem játszik benne olyan fontos, központi szerepet, mint például a dél-európai irodalmakban. Az evészavarok tárgyalása az 1980-as évek közepén jelent meg a finnországi szépirodalomban, párhuzamosan azzal, ahogy az anorexia és bulimia nervosa megbetegedések is gyakoribbá váltak a nyugati társadalmakban (Kainulainen–Parente–Čapková, 2006). A két betegség, az anorexia nervosa és bulimia nervosa tüneteiről, lefolyásáról és magyarázati modelljeiről részletesen szól Bába Laura (2014: 56–65).

A Sztálin teheneiben több mint kétszáz étel neve jelenik meg, melyek egy része (kb. hatoda) reália. Ezek pedig egyszerre eszközei a két kultúra pontos bemutatásának – melyek közül az egyikhez nem tud, a másikhoz pedig nem akar kapcsolódni a főszereplő – s Anna saját teste fölötti kontrolljának is.

3. A reáliákról

Klaudy Kinga a reáliákat (más terminussal ekvivalens nélküli lexika, kultúra-specifikus szó, kulturálisan kötött kifejezés) a fordításkutatók egyik kedvenc témájának tartja (2013: 85), meghatározásukra azonban nem létezik egyetlen, a fordítástudományban mindenki által általánosan elfogadott definíció.

A fordítás során az információvesztés elkerülhetetlen, ezekre a veszteségekre gyakran a lefordíthatatlanság különböző eseteiként utalnak (Vermes, 2013: 199). A nyelvi és a kulturális fordíthatatlanság fogalmát Catford (1965) alakította ki, s ez utóbbit az érti, amikor egy elem fordítását a forrásnyelvi és célnyelvi kultúra közti fogalmi különbség teszi lehetetlenné.

Klaudy (1997: 37) szerint a reáliáknak szűkebb és tágabb értelmezéséről beszélhetünk. A szűk felfogás szerint kizárólag az egy-egy kultúrára, nyelv-közösségre jellemző és egy másik kultúra számára ismeretlen fizikai tárgyak (és elnevezéseik) tartoznak ide. Tágabb értelemben meghatározhatók úgy is, mint olyan fizikai tárgyak (eszközök, öltözékek, ételek stb.), illetve kulturális fogalmak jelenségek és kifejezések, melyek az adott forráskultúrában megtalálhatók, a célkultúrában viszont nem (Leppihalme, 2011: 126).

Forgács szerint (2004) kulturálisan kötött kifejezésnek tekinthetünk minden olyan nyelvi jelet vagy jelkapcsolatot, amely egy adott korban, a jelhasználók egy csoportjának életével, nyelvének rendszerével oly mértékben összefügg, hogy az adott csoport számára többlettartalommal bír. Ez az emocionális töltet az adott csoport tagjaiban közel azonos asszociációkat kelt. Tanulmányomban a reáliák fogalmát tágabb értelemben használom, amelybe nemcsak egy adott kulturális közösségre jellemző sajátosságok tartoznak, hanem mindaz, ami egy nép vagy népcsoport kultúrájával összefüggésben áll: történelemével (pl. titulusok), földrajzával (pl. tájegységek), vallásával (pl. ünnepek), politikai életével (pl.

hatalmi szervek elnevezései), szokásaival (pl. táncok) (idézi Simigné Fenyő, 2006: 105).

Későbbi munkájában Klaudy a reáliák kapcsán kiemeli a fogalomhoz kapcsolódó konnotáció fontosságát: a reália „valamely kultúrára sajátosan jellemző tárgy vagy fogalom és annak elnevezése, amelynek a másik kultúrában nincs megfelelője, vagy más a konnotációja” (2013: 86). A reáliák kulturális kötöttsége indokolja a kulturális reália fogalmának bevezetését: e kifejezéssel jelölhetünk minden olyan nyelvi megnyilvánulást, amelyben kifejeződik egy adott kultúrközösség sajátos élmény- és ismeretanyaga, tárgyai, fogalmai, mentális, emotív sémái, amelyek az adott kulturális kontextusban speciális jelentéssel bírnak (Valló, 2000: 45). Ezek átváltásakor a fordítónak nem szigorúan vett nyelvi, hanem kulturális kontextus-teremtési problémákkal is meg kell küzdenie (Pusztai-Varga, 2008: 87).

Mivel a reáliák (főleg tágabb értelemben, kulturémaként értelmezve) a célnyelvi közönség számára ismeretlen fogalmakat jelölnek, a fordító egyfajta kultúraközvetítő szerepet is betölt, ezért a nyelvtudás mellett különböző kulturális és interkulturális kompetenciákkal is rendelkeznie kell. Tellingier szerint (2005: 123) mindenkinek, aki fordítással foglalkozik, szüksége van arra, hogy a forrásnyelvi és a célnyelvi kultúrával kapcsolatos „háttérismeretekkel”, vagyis nyelven kívüli információkkal is rendelkezzen. Ennek birtokában tud a arról is dönteni, miként oldja meg az egyik nyelvben létező, de egy másik kultúra számára ismeretlen reáliák fordítását.

A fordítónak először is azt kell eldöntenie, hogy a lefordítandó, forrásnyelvi kultúrához kötődő reáliák milyen jelentést hordoznak, illetve milyen szerepet töltenek be az adott szövegben. Ennek tudatában kell mérlegelnie, mi a feltétlenül megőrzendő, és mi a mellőzhető, elhagyható információ. Ezek a szavak, kifejezések szintjén meghozott döntések viszont gyakran akár szövegszintű változásokhoz is vezethetnek a fordításban (Körömi, 2016: 91).

Klaudy (2013: 86–88) Móricz Zsigmond Rokonok című regénye segítségével mutatja be, hogy a reáliák fordítása nemcsak nyelvi, hanem ezeken túlmutatóan kulturális kérdéseket is felvet, fordításuk során a fordító munkáját a nyelvi és kulturális aszimetria egyszerre nehezíti. A kulturális aszimetria leküzdésére irányuló fordítói magatartások jól leírhatók a Venuti által kialakított (1995) honosítás/idegenítés (domestication/foreignisation) fogalmak kettősségével. Honosításról akkor beszélünk, ha a fordítónak az a törekvése, hogy minimalizálja a fordított szöveg idegenségét, ezért kiiktatja (azaz valamilyen módszerrel átváltja) a forrásnyelvi reáliákat, idegenítésről pedig akkor, ha a fordító szándékosan megtartja az eredeti szöveg idegenségét azáltal, hogy benne hagyja a forrásnyelvből származó kultúraspecifikus kifejezéseket (Venuti, 1995: 18–20, Venuti, 2001). Első esetben kisebb, míg idegenítés esetében nagyobb erőfeszítésre van szükség az olvasó részéről, ám a két technika közüli választás csak

általában indokolható a két nyelv és kultúra közötti egyirányúsággal vagy kiegyensúlyozatlansággal (vö. Klaudy, 2013: 87–88).

Ugy vélem, vizsgált regényünk esetében sem elsősorban a Klaudy által felvett, előbb idézett kultúrák közötti információhiánnyal/-különbséggel magyarázhatjuk az idegenítés szisztematikus alkalmazását, hanem a szerzőnek azzal a módszerével, hogy a finn nyelvű szövegben észt nyelvű reáliákat helyezett el, s a fordító ezeket átváltás nélkül megtartva tudta a magyar olvasóban is kialakítani az idegenség, ismeretlenség érzését az észt kultúrával kapcsolatban.

4. A regény reáliáinak fordításai

4.1. A továbbiakban a regény finn kultúrához kapcsolódó reáliáiról fogok szólni, az észt reáliákat csak az ételek kapcsán említem. A finn szokások, hagyományok köréből említhető reália a *pikkujoulu*, a *suvisauna* és a *vihta*. A fordító helyesen érezte, hogy ezek mindegyike hozzájárul a finn életmód és környezet pontos bemutatásához, ezért általában nagy pontossággal, a csak a célnyelvet ismerő számára is érthetően fordította.

A *pikkujoulu* az advent idején, a karácsony előtti hetekben a munkahelyeken és társaságokban rendezett összejövetelt jelenti, melyet leggyakrabban kiskarácsonyi ünnepségnek (esetleg összejövetelnek vagy – ahogy a vizsgát szövegben is tették – bulinak) szoktak fordítani. A regénybeli fordítás – már csak a hagyományozóhoz való kötődés miatt is – megállja a helyét.

A Nyugat-Finnországban *vihta*, keleten *vasta* néven előforduló tárgyra nem létezik szó a magyarban. A regényben *vihta*-ként említik azt a friss (általában nyírfa-) hajtásokból készített csokrot, mellyel a szaunázók a szaunázás szünetében magukat ütögetik. Hagyományosan *szaunavirgács*-ként fordítják, de a virgács annyira erősen kötődik magyar hagyományaink közül a mikuláshoz és vált a krampuszok egyik attribútumává, hogy ebben az értelemben való használata némileg megtévesztő. Szótárakban máshogy, leveles nyírfaágakból készült fürdőseprűként fordítják (Nyirkos, 2009, Papp, 1993), de értelmezéséhez és használatához ez az explicitáció sem visz közelebb (sőt a seprű talán még megtévesztőbb is, mint a virgács).

A *suvisauna* fordítása a regény magyar kiadásában pusztán csak szauna, pedig szó szerinti (*füstös szauna*-ként való) fordítása, ha a szöveg jelentéséhez nem is, de hangulatához mindenképpen hozzáadott volna.

4.2. A gasztrotranszláció, azaz a reália típusú étel- és italnevek fordítása kedvelt témája a fordításelmélettel foglalkozó szakirodalomnak (vö. G. Bogár, 2004, 2011, Takács B., 2014). A vizsgált regény cselekményének fontos eleme az étel, az étkezés, és az evés kontroll alatt tartása. Az ételek ugyanakkor mindkét (a finn és az észt) kultúra jellemzésének fontos eszközei, az ételnevekre ezért úgy tekintek, mint a kultúra bemutatásának, megismertetésének legfőbb eszközeire. A finn ételek közül reáliának tekinthető a *piirakka* és ennek típusai, a *korvapuusti*, a *lakritsi*, a *salmiakki* és a *makaronilaatikko*, az észt kultúrához kapcsolódók

közül pedig a *blini*, a *pelmeny*, a *sprott*, a *hapukoor*, a *kohuke*, a *glasuurkook*, a *suupisted* és néhány kenyérféle.

A *piirakka* és a *piiras* a finn gasztronómia egyik jellegzetes ételtípusának szinonimája, mely azonban többféle ételt is jelöl, széles körben használt gyűjtőnév. Két fő típusa a vékonyra nyújtott rozstésztából sütött, különböző töltelékkel (hús, burgonyapüré, répa, tejben főtt rizs) töltött tenyérnyi, ovális péksütemény, illetve a magyar gyümölcstortára emlékeztető, gyümölcsökkel töltött édesség. Fordítása már csak emiatt a kettősség miatt sem egyszerű. Szótárainkban is igyekeznek ezt a sokféleséget többféle ekvivalens megadásával jelezni: 1. (gyümölcsös) *lepény*, *rétés*, 2. *béles*, (töltelékes) *sütemény* (Papp, 1993), *rétés*, *béles* (Nyirkos, 2009), ám pusztán ezek alapján a meghatározások alapján az olvasó csak édes (pék)süteményre tud gondolni.

Az étel fordítása során újabb problémát jelent, hogy a *piirakka* az orosz *pirog* származéka (Kulonen, 2001), etimológiája áttetsző, könnyen felfejthető, s ezt szótár is átveszi (Jakab, 2007). Ám a finn *piirakka* nem azonos a *pirog*-gal, sőt hasonlóságot is csak az egyik típusa mutat vele, akként való fordítása megtévesztő. Ennek ellenére azonban, ahol a finn szövegben *piirakka* vagy *piiras* szerepel (akár összetételben is, pl *omenapiirakka*, 'almás piirakka', *tonnikalapiiras* 'tonhalas piirakka', *piirakkapalat* 'piirakka falatok'), a regény magyar fordításában legtöbb helyen *pirog*-ot találunk (*almás pirog*, *tonhalas pirog*, *pirogfalatok*), csak két esetben jelenik meg máshogy (*omenapiirakka* 'almás lepény', *lihapiiras* 'húsos lepény').⁴

Egészen valószínűtlen, hogy a *pirog* és a *piirakka* különbségét ne ismerné a fordító, ám fordítása igencsak megtévesztő a magyar olvasó számára, mert a *pirog* (akár hangzása, akár az olvasó egyéb előismerete révén) az orosz kultúrához köthető, s a fordító ezzel azt sugallja, hogy valamilyen orosz ételt eszik a főszereplő, holott ezek az ételek a kötetben éppen a finn kultúra fontos elemei. Véleményem szerint érdemesebb lett volna a finn kultúrához kötődését transliteráció révén jobban hangsúlyozni, és akár eredeti alakjában, akár a magyar helyesírásnak megfelelően a fordításban *piirakka* alakban megtartani.

Az étel egyik jellegzetes típusa a tejben főtt rizzsel töltött *karjalanpiirakka*. Elnevezése szó szerint *karjalai piirakká*-t jelent, fordítása a regényben minden esetben *karjalai pirog*. Ez az egyik legjellegzetesebb finn étel, s ezt az is mutatja, hogy mikor a regénybeli Katariinát először viszi feleségként haza a finn kisvárosba a férje, útközben ezzel kínálja meg, ezt mutatja meg neki először az ország jellegzetességei közül. Az 1600-as évek óta készített, hagyományos finn ételként tartják számon az Európai Unióban, melynek elkészítésének módja, összetevői szabályozva vannak,⁵ első írásos említése pedig 1686-ból való.⁶ Mivel

⁴ Figyelemreméltó, hogy az északon is meglévő *piiras*-t (*maitorahkapiiras* 'túrós lepény') szintén lepényként adja vissza a fordító. Ebben viszont a *maitorahka* pontos fordítása okozhatott gondot, hiszen a *rahkalmaitorahka* nem azonos a túróval, de felhasználásának hasonlósága miatt célszerű így fordítani.

⁵ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:102:0014:0015:FI:PDF>

⁶ Az ételfajta finn kultúrában és mindennapi életben betöltött fontos szerepét jól érzékelteti az a tény, hogy az első, teljes egészében finn nyelvű könyv csak 1543-ban jelent meg, a *karjalanpiirakkát* viszont már 1686-ban írásban is említik.

pedig ilyen erős a kulturális kötöttsége, fordítása során az oroszhoz kötése, pirogként való fordítása nem megfelelő, ekvivalenseként a *karjalanpirakka* lenne helytállóbb, mely ugyan csak áttételesen utal az ételfajta karjalai eredetére, de az orosz ételnévtől eltávolítja.

A *korvapuusti* a *pirakkához* hasonlóan emblematis étele a finneknek. Szó szerint pofont, fülest jelent (a sütemény fülkagyló alakjára utalva), ám szó szerinti fordítása hiba lenne. A magyarban legtöbbször adaptációval fahéjas tekercsként vagy csigaként fordítják, a két sütemény fahéjas-cukros töltelékének hasonlóságát kiemelve. Egyik esetben így jár el fordítónk is (*pakastekorvapuusteja*), bár elhagyta a finn kifejezésből a fagyasztott jelzőt (*pakaste*), másik alkalommal azonban kakaós csiga a fordítása, ami viszont adaptációként semmiképp sem fogadható el, mert figyelmen kívül hagyja a sütemény alakján kívüli másik fő jellegzetességét, a fahéjas ízesítést.

A *lakritsi* és a *salmiakki* két tipikus édessége a finneknek, melyek közül főleg az utóbbi gyakran éri meglepetésként a külföldieket. A *lakritsi*-t (a szövegben *lakku*-ként rövidítve is) *medvecukor*-ként, a *salmiakki*-t (*irtosalmiakki*, *salmiakkiakosen*) pedig sósborszeszes cukorkaként fordítják a regényben. A *lakritsi* medvecukor fordítása igen gyakori és elfogadott forma, az adaptáció ez esetben jól megállja a helyét. A *salmiakki* viszont olyan ammónium-kloriddal ízesített, egyszerre sós, édes és mentolos (gyakran csípős) medvecukorszerű pasztilla, melyhez hasonlót nem tudunk a magyar édességek közül párhuzamba állítani. Emiatt az explicitáció lenne a legkézenfekvőbb megoldás ('finn különlegesség, egyszerre sós és édes szalmiákcukorka'), mely azonban a regény szövegébe terjedelme miatt ebben a formában nem illeszthető be. Adaptációval, sósborszeszes cukorkaként való fordítása azonban azért nem helyes, mert a forrásnyelvi és a célnyelvi kultúrához tartozó édesség nem feleltethető meg egymásnak, több információt adna az olvasónak, ha helyette a *szalmiákcukorka* vagy *-pasztilla* fordítással találkozna.

A *makaronilaatikko* egy hússal rakott tésztaétel neve, amit gyakran fogyasztanak otthon és a menzákon is a finnek. Valójában nem csak makaróniból készítik, bár ez a legtipikusabb ételhez használt tésztaféle, a tepsiben sütésre pedig a *laatikko* (m. ládika) elnevezése utal. Rakott makaróniként, adaptációval való fordítása teljesen helytálló.

Az észti kultúrára a tipikus észti ételek (*hapukoor*, *kohuke*, *glasuurkook*, *suupisted*) mellett az oroszból átvett ételek neveivel is utal a szerző (pl. *blini*, *pelmeny*, *sprott*). Ez a sajátosság jól mutatja a szovjet tagköztársaságként létező Észtország orosz kulturális hatásnak való erős kitettségét. A Finnországba beilleszkedni, megbélyegzett észti gyökereit titkolni vágyó Katariina azonban minden orosz szokást elutasít:

„Apuci gúnyosan felnevetett, és oldalba böki Annát. Borostás álla zsírosan fénylett a csirkehústól. Az utóbbi időben minden olyasmit kézzel evett, amit korábban nem szokott – az oroszok előszeretettel

veszik kézbe a csirkehúst, még a kijevei kotlettet is. Anya ki nem állhatta. Apuci továbbra is így eszik, szándékosan, bosszantásul, és egyszer csak kitalálja, hogy esténként inkább teát iszik, és napraforgóolajat vesz a sütéshez, mondván, hogy úgy *sokkal jobb*. Anya azt üvölti, hogy Finnországban nem iszunk csaját, és nem használunk *pászlamáslót*, és nem veszünk példát a moszkvai kurvákról, még ha hentergünk is velük, ezt a módit nem hozzuk haza.”⁷

Az észt nyelvbe és kultúrába azonban a szokásokon kívül számos orosz étel is bekerült. Ezeket a legtöbb esetben alaki változtatás nélkül vették át (*sprott*, *blini*, *pelmeny*), a szerző dőlt betűvel kiemeli, de magyarázat nélkül közli őket, s a fordító is ugyanígy jár el, egyedül a *pelmeny* (a finn szövegben: *pelmenit*, *pelmenejä* ’pelmenyek’) kapcsán tudjuk a transliteráció módszerét felidézni. Ezek az ételek erősen felidézik a nyolcvanas évekbeli Szovjet-Észtország hangulatát, megtartásuk a magyar fordításban is kulcsfontosságúnak tűnik, s hozzájárul az észt életmód idegenítéséhez:

„Szavainkban pelmenyek, szamovárok és orosz csipkefüggönyök kolhozokék bűgőcsigaként pörögnek, ilyenekkel játszottam valamikor gyerekkoromban a nagymamánál.”⁸

Az észt világ lefestésének másik eszköze a tipikus észt ételek bemutatása. A szerző az észt kifejezéseket, s általában az értelmezésüket is elhagyja. A *glasuurkook*-ról is csak a szövegkörnyezetből derül ki, hogy fondantbevonatos süteményszeletet jelent (a finn szövegben többes számban észtül: *glasuurkoogit*), s csak néhányszor találkozunk azzal a jelenséggel, hogy pár mondattal később értelmezést kap egy-egy észt reália, pl. a *hapukor*-t (a finn szövegben észtül: *hapukoor*) később észt tejfölként említi a főhős, a *kohuke* értelmezése ’kicsi édes túrórudak’ (f. *pieniä makeita maitorahkapatukoita*), a *suupisted* pedig ’valami apró rágcslálnivaló’-t (f. *jotain pintä suuhun pantava*) jelent.

A kenyérfélék is jellemzői ennek a kornak és a világnak. A szövegben háromféle észt kenyérről esik említés: a fehér kenyérről, a kolhozkenyérről és a formázott kenyérről. Mindegyik finn neve mellett megjelenik az észt elnevezése is. A fehér kenyér a legjobb minőségű (f. *vaalea leipä*, *sai*), a kolhozkenyér (f. *kolhoosileipä*, *leib*) és a formázott kenyér (f. *vuokaleipä*, *vormleib*) pedig ugyanarra a kevésbé jó minőségű, néha állati takarmánnyként is használt kenyérfélére vonatkozott. Az észt kifejezések finn nyelvű szövegbe illesztése lényeges stíluselem, erőteljes idegenítő eszköz, a kifejezések fontosságára az is utal, hogy a szerző dőlt betűvel is kiemeli őket. A fordító megoldása, hogy az elidegenítő szándékot felismerve minden esetben változtatás nélkül, az eredeti tipográfiai megoldást is követve emeli át ezeket a magyar fordításba, igen szerencsésnek tartható.

⁷ Oksanen, Sofi 2011: Sztálin tehenei. 264. o. (a dőlttel való kiemelések a magyar fordításból valók -TJ)

⁸ Oksanen, Sofi 2011: Sztálin tehenei. 417. o.

5. A keresztnévek közszói használata és fordításuk

A köznevesülés azt jelenti, hogy a tulajdonnevet bizonyos helyzetekben elkezdjük közszóként is használni. A tulajdonnév jelentése kognitív szempontból úgy modellezhető, hogy elménkben a vonatkozási tárgy(ak)ról feldolgozott és tárolt információállomány, valamint a szóra vonatkozó (hangalaki, morfológiai, szintaktikai) sajátosságok hálózatot alkotnak, s a névre vonatkozó tudásunkat ezek a kapcsolatok hordozzák. A tulajdonnevek közszói használata során azt tapasztalhatjuk, hogy a névhez kapcsolódó új hálózati kapcsolat (mikrojegy) kialakulása és hangsúlyossá válása lehetővé teszi, hogy a mondanivaló megfogalmazása/feldolgozása során egy tulajdonnév előhívásával a hasonlóságon vagy érintkezésen alapuló asszociációk révén valamilyen kapcsolódó köznévi jellegű jelentéstartalmat aktiváljunk. Azaz egy tulajdonnév használata kapcsán már nemcsak a tulajdonnévhez kapcsolódó mikrojegyek, de egyéb (közszói) jelentéselemek is aktivizálód(hat)nak – először csak egyénileg és kontextushoz kötődően, később pedig általánosulva is (Nánay, 1996, vö. Sarhema–Takács, megj.e.).

Korábbi vizsgálataim alapján (Takács J., 2008) elmondható, hogy az irodalmi nyelv kifejezetten gyakran él a tulajdonnevek közszóvá vált származékainak szövegbe emelésével. Használatuk nem véletlenszerű, kiválasztásuknak oka és funkciója van az irodalmi nyelvhasználat során, többletjelentés vagy sajátos hangulat, stílusérték kapcsolódik hozzájuk.

Sofi Oksanen regényében a *tatjana* (a finnben *tatjana*), *szveta* (f. *sveta*), *szvetlánák* (f. *szvetlanoja*), *natasák* (f. *natasat*) és a *loliták* (f. *lolitat*) kifejezés képviseli ezt a szócsoporthoz. Kik lehetnek ezek a gyakori orosz női nevekkel, de legtöbbször többes számban és névelővel említett személyek? Mindkét morfológiai jegy a nevek közszói használatát erősíti, hiszen a tulajdonnevekhez csak a plurális tantumok esetében kapcsolunk többesszám-jelet (pl. *Alpok*, *Kárpátok*), és általában határozott névelő nélkül használjuk őket.

A szerző ekképpen jellemzi őket:

„Így aztán Anna a Viru Hotel éttermében a fehér asztalnál, halvány füstfelhőn keresztül nézi a tovalibbenő neccharisnyás, csipkeharisnyás, harisnyanadrágos lábakat, a csupasz lábszárakat, a túsarkú cipőket, a hajzuhatagokat, a parányi retikülöket, a külföldi – többnyire More – cigarettát tartó ujjakat és rajzuk a vörös lakkot, a vörös szájrúzszt, amely mögül orosz szavak ömlenek, a fodros blúzokat, a széles öveket és karcsú derekakat.”⁹

A női keresztnemek közszóként gyakran van a magyar nyelvjárásokban és a köznyelvben is ’szerető’ vagy ’prostituált’ (pl. *maca*, *rodamári*, *kata*, *kati*, *böske*, *Dorka*), illetve ’kikapós, rossz erkölcsű nő’ jelentése (*kata*, *lila*, *marinka*, *cifrakata*, *verbung-bora*, *kanca-sári*, *katona-sári*) (Takács J., 2007: 91). A finn

⁹ Oksanen, Sofi 2011: Sztálin tehenei. 65. o.

regényben szereplők (a *Lolita* kivételével) gyakori orosz női nevek, melyek olyan szövegkörnyezetbe és kontextusba helyezve jelennek meg, ami egyértelművé teszi közszoói használatukat és jelentésüket, pl.

„Az a hevülettől vörös arcú férfi is, aki az imént kísért fel a hotelszobájába a családját, odamegy beszélgetni a *tatjánához*, aki úgy lóbálja a lábát, hogy a cipője talpára írt összeget láthassák az ügyfelek. A hevülettől vörös arcú férfinak szemlátomást megfelel a *tatjana* által kért összeg, mert a párocska eltűnik a Viru Hotel homályában (...).”¹⁰

A *szvetlánák* és becézett alakja, a *szveta*, illetve a *natasák* a *ruszki nők* szinonimájaként jelenik meg:

„Anyá is felteszi a térdét a polcra, és egy lábszárnnyival hátrébb kényseríti a *szvetlánákát*. Dühödten merednek rá, és a szikrázó tekintetek mellett még orosz nyelvű szitkokat is zúdítanak rá, valahányszor a *ruszki nők* szandálból kibuggyanó csupasz lábujjaira lép (...)”,

„Miután alaposan megtanácskozta a barátjával, sőt a lányával is, *szveta* mégiscsak úgy dönt, hogy nem veszi meg,”¹¹

„Jönnék, mint az orosz hatalom, anyá mindig így mordult, mikor meglátott egy matuskát vagy gyévuskát, *tule kui Vene valistus*, lehetőleg jó hangosan, hogy a gyévuskák és matuskák és *natasák* és *szvetlánák* is meghallják.”¹²

Úgy vélem, a fordító messzemenően helyesen járt el, mikor (tükörfordítással) megtartotta az erősen expresszív jelentésű, közszoói szinonimáiknál lényegesen bővebb jelentéskörrel bíró köznevesült keresztneveket a magyarra fordított szövegben is.

A kis *loliták* (f. pikkusiet *lolitat*) kifejezés grammatikai megformáltsága (a többes szám) már jelzi a név szokásostól eltérő használatát, ám e használatnak nemcsak a finnben vannak hagyományai. Lolita a Nabokov-regény kamaszlány főszereplője után lett jelképes elnevezése a kiskorú szeretőnek, esetleg prostituátnak:

„Még mindig vannak szép számmal észt prostituáltak Finnországban, és a tallinni hajókkal még mindig átjáznak a kis *loliták*, de tőlem már nem kérdik, hogy mennyi (...).”¹³

¹⁰ Uo.

¹¹ Oksanen, Sofi 2011: Sztálin tehenei. 180. o. (a dőlttel való kiemelések a magyar fordításból valók – TJ)

¹² Oksanen, Sofi 2011: Sztálin tehenei. 392. o. (a dőlttel való kiemelések a magyar fordításból valók – TJ)

¹³ Oksanen, Sofi 2011: Sztálin tehenei. 419. o.

6. Tapasztalatok

Tanulmányomban Sofi Oksanen *Sztálin tehenei* című regényének magyar fordításában vizsgáltam két jelenség fordítástechnikai megoldásait. Azt tekintettem át, milyen módszerrel adja vissza a magyar fordítás az észt és finn kultúra bemutatására szolgáló, a regény központi motívumaiként is megjelenő reália típusú ételneveket, illetve az orosz nőkre vonatkoztatott köznevesült keresztneveket.

Az ételek mindkét kultúra bemutatásának és jellemzésének fontos eszközei, ám azt tapasztaltam, hogy a fordító más módszereket alkalmazott a két nyelv esetében. A finn reáliákat elsősorban adaptációval és a transliterációval adta vissza, míg az észt ételneveket (melyek a finn szövegben is észtül szerepelnek) az idegenítés eszközöként lényeges változtatás és (gyakran) magyarázat nélkül veszi át a magyar fordító. Bár a szöveggörnyezet legtöbb esetben egyértelműsíti, milyen ételről van szó, vitathatatlan, hogy ennek a technikai megoldásnak az a (feltehetően a szerző szándékával egybevágó) következménye, hogy hatására az észt világot idegennek érzi az olvasó – hiszen még az ételek neve sem érthető, idegenszerű.

A rendkívül erős stílushatású, expresszív jelentésű köznevesült keresztnévi alakokat a fordító minden esetben tükörfordítással adja vissza. A megoldást az teszi lehetővé, hogy mind a finnek, mind a magyarok számára ismertek azok az orosz női nevek, melyek köznévként az orosz nőkre vonatkoznak, s maga a módszer, a keresztnev közszóként emberre vonatkoztatása sem ismeretlen egyik (sőt valójában egyetlen) nyelvben sem. A továbbiakban érdemes lenne a regény más nyelvű fordításait is áttekinteni abból a szempontból, hogy a többi fordító élt-e a tulajdonnévi eredetű köznevek megtartásából fakadó expresszivitás lehetőségével.

Irodalom

- Bába L. I.** (2012) *Az evészavarok mint irodalmi téma a kortárs finn ifjúsági regényben*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Irodalomtudományi Doktori iskola.
- G. Bogár E.** (2004) Személynevet tartalmazó ételneveinkről. In: Ladányi M., Dér Cs. és Hattyár H. (szerk.) „...még onnét is eljutni túlra...”. *Nyelvészeti és irodalmi tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 194–201.
- G. Bogár E.** (2011) Magyar–finn gasztrótranszláció. *Folia Uralica Debreceniensia* 18: 35–42.
- Catford, J. C.** (1965) *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: OUP.
- Forgács E.** (2004) Reáliák és fordításuk Garaczi László műveiben. *Fordítástudomány* 6/2: 38–57.
- Györe B.** (2014) Anorexia és bulimia mint női performansz. Identitásválság és diktatúra összefüggései Sofi Oksanen *Sztálin tehenei* című regényében. In: Györe B., Menyhért A. és Szabolcsi G. (szerk.) *Trauma, gender, irodalom. Társadalmi nemi szerepek jelentősége a traumatikus tapasztalatok irodalmi értelmezésében*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 179–198.
- Horváth V.** (2014) *A vers ellenforradalma*. Budapest: Magvető Kiadó.
- Jakab L.** (2007) *Finn–magyar diákszótár*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Kainulainen, S. & Parente-Čapková, V.** (toim.) (2006) *Täysi kattaus: Ruokaa ja juomaa kirjallisuudessa*. Turku: Turun yliopisto, Taiteiden tutkimuksen laitos.
- Klaudy K.** (1997) *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Harmadik, bővített kiadás. Budapest: Scholastica Kiadó.

- Klaudy K.** (1999) *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica Kiadó.
- Klaudy K.** (2013) Nyelvi és kulturális aszimmetria a reáliák fordításában. In: Bárdosi Vilmos (szerk.) *Reáliák – a lexikológiától a frazeológiáig. Értelmezések és fordítási kérdések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 85–92.
- Körömi G.** (2016) Franciáról franciára, avagy francia forrásnyelvi reáliák a *The Da Vinci Code* magyar és francia műfordításában. In: Vermes A. (szerk.) *A fordítás arcai. Ünnepi kötet A fordítás arcai című konferenciasorozat 10. évfordulója alkalmából*. Eger: Líceum Kiadó.
- Kulonen, U-M.** szerk. (2001) *Suomen sanojen alkuperä. Etymologinen sanakirja II.* 2. painos. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Leppihalme, R.** (2011) Realia. In: Gambier, Y. & van Doorslaer, L. (ed.) *Handbook of Translation Studies*, V. 2. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Nánay B.** (1996) Új divat a tudatfilozófiában: a konnekciónizmus. *Budapesti Könyvszemle* 8/3: 262–269.
- Nyirkos I.** (2009) *Uusi suomi–unkari–suomi taskusanakirja*. 5., javított kiadás. Helsinki: Werner Söderström Oy.
- Oksanen, S.** (2003) *Stalinin lehmät*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Oksanen, S.** (2011) *Sztálin tehenei*. Budapest: Scolar Kiadó. Fordította Pap Éva.
- Papp I.** (1993) *Finn–magyar szótár*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Pusztai-Varga I.** (2008) A forrás- és célkultúra viszonyának hatása a fordítói megoldásokra. Kulturálisan kötött kifejezések átültetése versfordítások esetén. *Folia Uralica Debreceniensia* 15: 83–113.
- Sarhema, M. & Takács J.** (megj.e) 'Ember' jelentésű köznevesült keresztnév a finn és a magyar szlengben. Megjelenés előtt.
- Simigné Fenyő S.** (2006) *A fordítás mint közvetítés*. Miskolc: Stúdium Kiadó.
- Takács B.** (2014) A lefordíthatatlan fordítása. Magyar étel- és italnevek finn és észt fordításai. *Folia Uralica Debreceniensia* 21: 141–156.
- Takács J.** (2007) Keresztnév jelentésváltozása: Egy tulajdonnév típus közszóvá válásának modellje. Debrecen: Egyetemi Kiadó.
- Takács J.** (2008) Köznevesült keresztnév szépirodalmi használata. In: Bölcskei Andrea és N. Császi Ildikó (szerk.) *Név és valóság. A VI. Magyar Névtudományi Konferencia előadásai*. Budapest. 494–497.
- Telling D.** (2005) Az etnokulturémák szerepe a műfordításban. *Fordítástudomány* 5/2: 123–129.
- Valló Zs.** (2000) A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány* 2/1: 34–49.
- Venuti, L.** (1995) *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. Second edition. London–New York: Routledge.
- Venuti, L.** (2001) Strategies of Translation. In: Baker, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London–New York: Routledge. 240–244.
- Vermes A.** (2010) Fordítási veszteségek: a nyelvi és kulturális tényezők viszonyáról. In: Zimányi Á. (szerk.) *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében*. XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. A MANYE Kongresszusok előadásai 6. 199–207.

Bárdosi Vilmos: Szólások, közmondások eredete. Frazeológiai etimológiai szótár

(Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2017. 746 p.)

Bárdosi Vilmos *Szólások, közmondások eredete. Frazeológiai etimológiai szótár* című munkáját elemzem Fóris Ágota *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak* (2018) című munkájában ismertetett elemzési szempontok szerint.

Fontosnak tartom a frazémák tanításának beépítését a nyelvtanításba, hiszen a frazeológiai egységekkel kifejezőbbé tehetjük magunkat. A frazémák kialakulásának történelmi, irodalmi, művelődéstörténeti, néprajzi magyarázata is lehet, de frazémák kialakulhattak a beszélőközösség mindennapi életéből, szokásaiból táplálkozva is. Így a frazémák oktatása a nyelvi kompetenciák fejlesztése mellett lehetővé teszi a kulturális ismeretek, másképpen fogalmazva a célnyelvi civilizációs ismeretek bővítését, az interkulturális kompetencia fejlesztését. A szótár nyelvtanításába történő bevonását segíti az is, hogy a frazémák jelentős részének számos idegen nyelvi megfelelőit is tartalmazza a könyv. A szótár megadja a frazémák pontos jelentésértelmezését, eredetmagyarázatát, továbbá stiláris minősítését is. A szótár segítségével megválaszolhatjuk tanulóink kérdéseit: ki, kinek, miért, mikor mondta? A szerző az előszóban megfogalmazza, hogy ezen kérdések megválaszolása a könyv megírásának egyik célja (Bárdosi, 2015: 10).

A *Szólások, közmondások eredete. Frazeológiai etimológiai szótára* a Tinta Könyvkiadó gondozásában jelent meg, A magyar nyelv kézikönyvei sorozat 27. tagjaként (1). A szerzőt a szótár hátlapján is bemutatják néhány sorban.

A *magyar nyelv kézikönyvei* sorozat többi tagjához hasonlóan a *Szólások, közmondások eredete. Frazeológiai etimológiai szótára* is igényes, esztétikus külalakú könyv. A 746 oldalas B5-ös formátumú munka keménytáblás kötet kapott, mely indokolt, hiszen jobb tartást biztosít a vaskos, 700 grammos kötet számára. A védőborító belső részén és a fülszövegben a kiadó más nyelvészeti munkáit sorakoztatja fel, így biztosítva azoknak reklámfelületet.

A szerző az előszóban megfogalmazza azt, hogy milyen fontos szerepük van a frazémáknak a nyelvekben. Röviden felsorolja, hogy milyen típusokba szokás sorolni a frazémákat. A szótár nem tartalmaz elméleti frazeológiai részt, azonban a szerző az előszóban ajánl frazeológiai elméleti szakirodalmat az érdeklődőknek (Bárdosi, 2015: 7–8).

Képet kap az olvasó arról is, hogy milyen céllal született a munka. Egyrészt a szerző össze kívánta gyűjteni a magyar nyelv legfontosabb frazémáit, másrészt bemutatni eredetüket, és azt, hogy miként kapták eg átvitt értelmet. A szótárban valamennyi korszak frazémái helyet kapnak a legrégebbi koroktól egészen napjainkig. Az összegyűjtött frazémák társadalmi, területi, stílusbeli sokszínűséget is mutatnak.

Mivel az eredetmagyarázatok megadása is a szerző céljai között szerepelt, törekedett arra, hogy olyan frazémákat gyűjtsön össze, melyek rendelkeznek eredetmagyarázattal. A frazémák származásának meghatározására a szerző részben saját kutatásaira támaszkodik, részben a legjelentősebb hazai és külföldi szerzők eredményeire, felhasználta a *Magyar Nyelv* (1905–2014) és a *Magyar Nyelvőr* (1872–2014) című folyóiratok valamennyi számának frazeológiai tanulmányát, elemzését (Bárdosi, 2015: 8).

A szótár első lapján található egy útmutató a szótár használatához, mely bemutatja a szócikkek felépítését és a szótárban használt jeleket és rövidítéseket. Az előszó azonban további értékes információkat tartalmaz és segítséget nyújt az olvasó számára a szótár felépítésének megértéséhez és hatékony használatához.

Az előszót követően a 14–15. oldalon található a rövidítések és jelek jegyzéke. A rövidítések és jelölések egyértelműek, használatuk a szótárban következetes. A rövidítések és jelek listájának hosszúságát a szótár terjedelme, a frazémák sokfélesége és a szócikkek szerkezeti felépítése indokolják (Bárdosi, 2015: 14–15).

A szótári rész után található a felhasznált források jegyzéke, mely két részből áll. Az első részben a leggyakrabban használt papíralapú és elektronikus források rövidítéssel megadott jegyzéke található. A második részben az egyéb írott és online források jegyzéke található, mely magában foglalja az első részt is. A bibliográfiai jegyzék gazdag, az 581. oldaltól egészen a 627. oldalig tart. Hazai és nemzetközi munkák egyaránt találhatók a felhasznált források között. A bibliográfiai jegyzék igényes, jól áttekinthető, a nyelvészeti munkákban elterjedt formátumot követi (Bárdosi, 2015: 12, 581–627).

A szótár számos elektronikus forrásra is hivatkozik, a szerző pedig eligazítást is nyújt az olvasó számára a „*Web: Címszó = honlap címe (a letöltés időpontja)*” formátumú elektronikus forrásokra történő hivatkozás értelmezéséhez (Bárdosi, 2015: 12; 583).

A szótárban történő eligazodást több mutató is segíti. A névmutató a személynevekkel és földrajzi nevekkkel kapcsolatos legfontosabb információkat tartalmazza. A névmutató alkalmazása praktikus, hiszen ezen magyarázatok nem teszik terjedelmesebbé a szócikkeket, ráadásul a többször előforduló tulajdonneveket elég csak egyszer, a névmutatóban megmagyarázni (Bárdosi, 2015: 12).

A második mutató a szótárban előforduló, szám szerint mintegy 1800 frazémát tartalmazza, azok első eleme szerinti betűrendes sorrendben, utalva arra a címszóra, mely alatt a frazéma szerepel a szótárban. Például: *Canossát jár* ► *CANOSSA*. Az idegen nyelvű frazémák dőlt betűvel szerepelnek a mutatóban (Bárdosi, 2015: 658).

A harmadik mutató a frazémákat eredetük szerint csoportosítva tartalmazza. A szerző számos eredetkategóriát határozott meg, melynek listája a szótár utolsó belső lapján található meg. Például: görög és római mitológia, babona,

történelem, néprajz, irodalom stb. Amennyiben egy frazéma eredete nem tisztázott, eredete több témakörhöz kapcsolódhat, a szerző az adott frazémát többször is feltünteti. Egy adott témakörbe tartozó frazémák az első elemük szerinti alfabetikus sorrendben szerepelnek. A mutatók listáját a Károli-Biblia (1590) és a Káldi-Biblia (1626) helyeinek és rövidítéseinek megfeleltetése zárja (Bárdosi, 2015: 693–746).

A szócikkek a frazémák címszava köré csoportosulnak. A szócikkek külalakja esztétikus, szerkezetük jól áttekinthető. A szócikkek információgazdagok, ugyanakkor tömörek, tudományos igényességgel íródtak, de nyelvezetük közérthető, adekvát stílusú.

A szótárban a szócikkbokrok alfabetikus sorrendben követik egymást. A címszavakat vastag betűvel szedte a szerző. Amennyiben a frazéma tartalmaz főnevet, a címszó a frazéma első főneve, illetve főnevesült eleme. Például *aki szelet vet, vihart arat* címszava a *szél* főnév. A vezetéknéveket tartalmazó frazémák esetében a vezetéknév a címszó, így a *nem a Tüdős Klára tervezett* címszava a *Tüdős*. A szentek nevét tartalmazó kifejezések esetében a keresztnév a címszó, például a *János*, a *Szent János pohara* frazéma esetében. Ami az idegen nyelvű frazémákat illeti, az egységre és egyszerűsége törekvés jegyében minden esetben a frazéma első eleme a címszó. *L'état c'est moi* esetében a *L'* a címszó (Bárdosi, 2015: 8).

A címszó alakváltozatai szögletes zárójelben szerepelnek, például **gyerek** [**gyermek**]. A frazémákat a szerző a szótári alakjában tünteti fel, tehát az ige például, hacsak a frazémában másképp nem rögzült, egyes szám harmadik személyben szerepel. A frazémákat az alábbi jel vezeti be: ●. Olykor nem lehet megállapítani, hogy mi a szótári alak, ilyen esetben a szerző több alakot is feltüntet. Például: *Ne igyál/igyunk előre a medve bőrére*. A szabadon elhagyható elemek kerek zárójelben szerepelnek: *A (nemzetközi) helyzet fokozódik*. A szerkezeti változatokat szögletes zárójel jelöli: *rövidre / [kemény kézzel] fogja a gyepelőt*. A vonzatokat, a frazémák használatához fontos kiegészítő grammatikai elemeket csúcsos zárójelben adta meg a szerző, például: <vki vkit> *kérdőre von*. A frazémákban szereplő vonzatok megadása fontos a magyart idegen nyelvként tanulók számára ahhoz, hogy a kifejezést megfelelően tudják mondatba illeszteni (Bárdosi, 2015: 9, 277).

A frazéma szótári alakja után a kifejezésre vonatkozó legfontosabb információk következnek a már bemutatott jelek és rövidítések segítségével. A szerző jelöli az adott frazéma típusát, stílus- és használati körét, például: *a nemzet csalogánya* (sz), azaz szólás és (vál), azaz választékos. A szócikk következő eleme a használatra is vonatkozó, értékelő metanyelvi értelmezés, jelentésmagyarázat, melynek a szerző által jegyzett *Magyar szólások, közmondások értelmező szótára fogalomköri mutatóval* című munkája a legfőbb forrása. Amennyiben egy frazémának több jelentése van, ezek mindegyikét feltünteti a szerző egymás után. A metanyelvi értelmezés kapcsos zárójelben

szerepel. Például: *Ember embernek farkasa* {az emberek ott ártnak egymásnak, ahol tudnak} (Bárdosi, 2015: 9–10).

1800 frazémához tartozik eredetmagyarázat a szótárban. Az eredetmagyarázatok megadásával a szerző az O. Nagy Gábor által megteremtett hagyományokat kívánja követni. Mint már írtam, a szótár elkészítésének egyik céljaként jelölte meg a szerző, hogy bemutassa a frazémák kialakulásával kapcsolatos eredetmagyarázatokat. Amennyiben egy frazéma eredete bizonytalan, a szerző több magyarázati lehetőséget is bemutat, s jelzi az olvasó számára, hogy az eredet nem tisztázott. Az eredetmagyarázatok forrását is feltüntette a szerző. Az idegen nyelvű források után megadja azok magyar nyelvű változatát (Bárdosi, 2015: 9–10, 377).

A szócikkekben ◊ jellel bevezetve szerepelnek az egyes frazémák európai idegen nyelvi megfelelői, amennyiben az alkotó elemek, a frazémában szereplő képek és a jelentésük nagyfokú hasonlóságot mutatnak. A magyartól elemeikben jelentősen eltérő, de azonos jelentésű idegen nyelvű frazémák terjedelmi okokból sem kaphattak helyet a szótárban. Az előszó és a jelölések és rövidítések jegyzéke is segíti eligazítani az olvasót az idegen nyelvű frazémákkal kapcsolatos információk értelmezésében. A szótár nem tartalmazza az idegen nyelvű frazémák fonetikai ábécével történő átírását.

Amennyiben egy frazéma szobor, festmény, illetve más művészeti alkotás témája, a szócikk részét képezi a □ jellel bevezetett ikonográfiai utalás, melyben a szerző feltünteti az alkotás legfontosabb adatait. Például a *pálcát tör* szócikk esetében: □ *Domborműrészlet a hannoveri Neues Rathausról (Bernd Schwabe felvétele — Web: Pálca)*. A jelentésmagyarázatok, eredetmagyarázatok és az ikonográfia miatt a szótárban az enciklopédikus ismeretek aránya és szerepe jelentős (Bárdosi, 2015: 413)

A szótár logikus felépítésű, jól tagolt, könnyen áttekinthető. A tartalomjegyzék, az előszó és a mutatók, valamint a szócikkek alfabetikus elrendezése mind segítik az olvasót a szótárban való hatékony eligazodásban. Ugyanakkor a szótár mérete és tartalmi összetettsége miatt bonyolultabb, részletesebb rövidítés- és jelrendszert alkalmaz, így a gyors kereséshez szótárhasználati gyakorlatra kell szert tenni.

A szótár számos újítást tartalmaz. Egyrészt meg kell említeni a feldolgozott frazémák számának nagyságát, sokféleségét. Másrészt fontos újítás a frazémák nagyfokú szerkezeti, jelentésbeli hasonlóságot mutató idegen nyelvű megfelelőinek a megadása. A szótárt még teljesebbé teszik az ikonográfiai vonatkozások. A szótárnak nemcsak újító, hanem hagyományt megőrző, illetve felelevenítő értéke is van. Bárdosi Vilmos folytatja az O. Nagy Gábor által bevezetett eredetmagyarázatok feltárását és gyűjtését.

A szerző az előszóban megfogalmazott céljait a szótár elkészítésével elérte. A mű fontos állomása a magyarországi frazeológiai kutatásoknak és a szótárkiadásnak. A szótárt haszonnal forgathatják nyelvészek, magyar nyelv és irodalom, magyar mint idegen nyelv és más nyelvek tanárai és tanulói egyaránt.

Frazeológiai témájú kutatások, írások elkészítéséhez is rendkívül hasznos segítséget nyújt a szótár gazdag forrásjegyzéke. Bár a szerző ajánl műveket a frazeológia elméletének és általános kérdéseinek megismeréséhez, ő maga is publikált elméleti munkákat, hasznos lenne, ha egyetlen kötetben belül, a szótári rész előtt állna egy rövid frazeológiai bevezető. A jelentésmagyarázatoknak és eredetmagyarázatoknak köszönhetően a szótárból számos multi- és interdiszciplináris ismeretre lehet szert tenni. A közérthető fogalmazásmódnak köszönhetően a szótárt a szakmán kívüli érdeklődők is haszonnal és élvezettel forgathatják.

Irodalom

Bárdosi V. (2015) *Szólások, közmondások eredete. Frazeológiai etimológiai szótár.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Fóris Á. (2018) *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak (Károli könyvek. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek.).* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

(1) Tinta Könyvkiadó honlapja: <http://www.tintakiado.hu/index.php> (Letöltve: 2018. 11. 04.)

DR. DORMÁN ANDRÁS

ELTE ONYC, ELTE BTK

dorman.andras@gmail.com, dorman.andras@itk.hu

Hilde Hasselgård – Jarle Ebeling – Signe Oksefjell Ebeling
(szerk.): Corpus Perspectives on Patterns of Lexis

(Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2013. 307 p.)

A *Corpus Perspectives on Patterns of Lexis* egy tizenhárom tanulmányból álló konferenciakötet, amely a *Studies in Corpus Linguistics* sorozat részeként jelent meg 2013-ban. A kötetbe foglalt tanulmányok a 32. ICAME konferencia legszínvonalasabb előadásainak írott változatai. Ezek mindegyike a lexikon kisebb-nagyobb szegmenseivel foglalkozik, szavak és szó szerkezetek használati mintáit igyekeznek korpuszok segítségével feltárni és értelmezni. Eközben olyan módszertani kérdéseket vetnek fel, melyek általános érdeklődésre tarthatnak számot. Hogyan vizsgáljuk korábbi korok nyelvállapotát? Hogyan keressünk neologizmusokat? Hogyan vizsgáljunk szemantikai változásokat korpusz segítségével?

Tizenkét tanulmány az angol nyelv különféle változataival foglalkozik, egy pedig a norvégban megjelenő angol jövevényszavakkal. Tehát két olyan nyelvről olvashatunk, amely kiváló minőségű, nyílt hozzáférésű korpuszokkal bír. Itt érdemesnek tartom megjegyezni, hogy a magyar nyelvvel foglalkozó kutatásokhoz is számos korpusz áll rendelkezésre. Az általános célú MNSZ-en túl vannak diakrón kutatásra alkalmas történeti korpuszok (ÓMK, TMK, MTSZ), sőt beszélt nyelvek (pl. BUSZI) is. Ugyanakkor a magyar korpuszok esetében alapvető nehézségekkel szembesülünk, például az agglutináló jellegből adódó annotálási problémákkal. Ha az itt bemutatásra kerülő kutatásokhoz hasonlókat tervezünk magyar nyelvre, ennek a különbségnek tudatában kell lennünk.

A kötet elsősorban az angol nyelvvel foglalkozó lexikológusokat célozza meg, de úgy vélem, néhány tanulmány a nagyobb közönség számára is tanulságos. A korpusz használata mint kutatási módszer alapvető fontosságú számos nyelvészeti területen, ezért érdemes jobban megismerni a módszer részleteit.

Az **előszóban** a szerkesztők részletesen ismertetik a címben szereplő fogalmakat. A korpusz alapú perspektívákkal (*corpus perspectives*) olyan módszerekre utalnak, amelyeknél a kutató valamilyen korpuszt használ ahhoz, hogy a vizsgált szó vagy szerkezet kontextusai által kirajzolt mintákat feltárja és elemezze. Ezek nagyon sokszor olyan minták, amelyeket „szabad szemmel” vagy intuíció alapján nem lehetett volna észrevenni. A lexikon mintázatai (*patterns of lexis*) alatt pedig három dolgot értenek a szerkesztők: 1) a szavak kollokációs mintáit, 2) új szavak, szókapcsolatok keletkezését, 3) a minták lexiko-grammatikai tulajdonságait. Hangsúlyozzák, hogy a lexikon és a

grammatika szoros kapcsolatban állnak. Nem csak az figyelhető meg, hogy egyes szavak milyen más szavakat „vonzanak”, hanem az is, hogy milyen nyelvtani konstrukciókban mennyire tipikusan fordulnak elő. Fontos viszont látni, hogy ezek tendenciák, nincsenek köbé vésve.

A kötet szerkezetét tekintve négy részre oszlik. Az első a **Sequence and order** címet viseli, amelyet magyarra talán így fordíthatnánk: sorrend és sorrendiség. A terminusok John Rupert Firth-től származnak. Ő – bár expliciten nem fogalmazta meg – *sequence* alatt a konkrét, korpuszból vett mintázatot értette, *order* alatt pedig azokat a törvényszerűségeket, amelyekre a korpusznyelvész az előbbieket alapján következtet. Az *order* tehát az egymáshoz hasonló *sequence*-ek halmaza feletti absztrakció.

Az első rész címéhez Michael Stubbs korpusznyelvész cikke adta az ötletet. Ő egyrészt újragondolja a Firth-től származtatott két fogalmat, másrészt megkérdőjelezi a korpuszalapú és korpuszvezérelt módszerek közti különbségtétel létjogosultságát. Cikkét szemléletformálónak tartom, és a későbbiekben részletesen ismertetem majd.

Doris Dant azt vizsgálja, hogy a két főnévi tagból álló frázisokban (pl. *mom and dad* ’anyu és apu’, *men and women* ’férfiak és nők’) a tagok sorrendje mennyire és milyen tényezők hatására cserélhető fel az amerikai angolban. Megerősíti korábbi tanulmányok megállapításait, miszerint a szótagszámnak befolyása van a sorrendre: a kevesebb szótagból álló, rövidebb főnév rendszerint előrébb kerül. A szerző megvizsgál egy szemantikai megszorítást is: igaz-e, hogy amikor férfira és nőre utaló főnevek állnak párban, az „erősebb referens” (általában a férfi) áll előbb? A korpuszadatok azt mutatják, hogy bár ez is adathozható, mégis meghatározóbbnak tűnik a szótagszám szerepe. Felmerül egy másik szemantikai faktor is: a családi viszonyt kifejező szavaké. Úgy tűnik, a családtagokra utaló főnév + főnév párok esetében a női referens áll az első helyen.

Stephen James Coffey a brit angolban előforduló, kvázi-szinonim jelzői mellékneveket vizsgálja (pl. *great big* ’hatalmas nagy’, *tiny little* ’iciri-piciri’). Azt találja, hogy ezek a melléknevek a beszélt nyelvben és a fiktív párbeszédekben a leggyakoribbak, tehát egyértelműen az informális regiszterhez köthetők. Ezek a szekvenciák változatosságot mutatnak a sorrendi kötöttség tekintetében. Például a már említett *great big* kifejezésben nem cserélhető fel az elemek sorrendje, míg a *tiny little* és *little tiny* egyaránt előfordulnak.

Ezt a három cikket a **Competing Constructions** ’Versengő konstrukciók’ rész tanulmányai követik. A közös bennük az, hogy mindegyik több, hasonló jelentésű, rivalizáló nyelvi szerkezetet vizsgál. A kérdés jellemzően az, hogy

milyen tényezők befolyásolják a versengés kimenetelét (tehát azt, hogy melyik konstrukciót produkálja a beszélő).

Zeltia Blanco-Suárez egy diakrón kutatást ismertet, amelynek célja kimutatni, hogy a melléknév előtti módosítói pozícióban a *dead* vagy *deadly* 'halálos, haláli' szóalakot használták-e inkább különböző nyelvtörténeti korokban (a késő 15. századtól napjainkig). A tendenciák azt mutatják, hogy kezdetben objektív, szó szerinti jelentésben szerepeltek ezek a szavak, és idővel egyre szubjektívebb, intenzifikáló jelentést nyertek. Ez egy grammatikalizációs folyamat, amely a *dead* esetében jóval előrehaladottabbnak tűnik, mint a *deadly*-nél. Ugyanakkor az is látszik, hogy a választás gyakran a rákövetkező melléknévtől függ. Bár a két szó közel szinonim, mégis eltérő kollokációs preferenciáik vannak.

Ingo Bachmann tanulmánya szintén diakrón jellegű. A *go* 'megy' + *ige* és a *go and* 'megy és' + *ige* konstrukciók gyakoriságát, eloszlási mintáit vizsgálja egy amerikai angol történeti korpuszban. Többek között azt mutatja ki, hogy a 19. században még az utóbbi szerkezet volt a gyakoribb, napjainkban viszont épp fordítottak az arányok. A *go* + *ige* minta legkorábban felszólító mondatokban jelent meg, majd infinitívuszi és jelen idejű formákban is elterjedt.

Günter Rohdenburg tanulmánya is igei frázisokkal foglalkozik: a *cannot help -ing* 'nem tehet mást, mint...' szerkezetet és ennek riválisait veszi górcső alá. Diakrón, de nemcsak különböző nyelvtörténeti korokat vet össze (kezdve a 17. századdal), hanem összehasonlítja a brit és az amerikai angolt is. Figyelembe veszi továbbá a szöveg regiszterét, mint a szerkezetek közti választás egyik befolyásoló tényezőjét.

David Lorenz kutatásának alapját egy beszélt nyelvi, amerikai angol korpusz, a Santa Barbara Corpus képezi. A kiinduló hipotézise a következő: azáltal, hogy a *gonna* 'fog valamit csinálni' (a *going to* redukált formája) gyakorisága nőtt, függetlenedett is az eredeti formától. A cikk alaposan számba veszi a relevánsnak tűnő faktorokat, amelyek meghatározhatják a formaválasztást. Ilyenek a beszélő kora, iskolázottsága, a régió, ahol él, a beszédtempója, a megelőző szó és a modalitás típusa. A legfontosabb faktornak a beszédtempó és a beszélő kora bizonyul.

Adam Smith a prepozíció + főnév + prepozíció szekvenciák (pl. *in [the] light of* 'valaminek a fényében') eloszlási mintáit vizsgálja, valamint azt, hogy a főnév határozottságának milyen hatása van a frázis jelentésére. Végül arra is kitér, hogy megfigyelhetők-e lényeges különbségek a brit és amerikai angol között ezeknek a frázisoknak a használatában.

Ezt a hosszú részt az **Emerging Patterns** 'Kiemelkedő mintázatok' tanulmányai követik. Ezek abból a fontos tényből indulnak ki, hogy bizonyos szavaknak, mondattani szerkezeteknek, morfológiai jelenségeknek életciklusai

vannak. Létrejönnek, egyre gyakoribbá válik a használatuk, majd elkezdnek kikopni a használatból, és végül (sok esetben) megszűnnek. A tanulmányok ennek az életciklusnak egészét vagy részeit vizsgálják.

Az előbbi esetre példa Antoinette Renouf tanulmánya. Egy diakrón, újságcikkeket tartalmazó korpuszon különböző esettanulmányokat végez, amelyek lexikai és szemantikai neologizmusok életciklusaiból mutatnak be egy-egy epizódot. Ezek a következők: létrejövés, a gyakoriság növekedése, ortográfiai szabályozás, produktivitás, kreatív használat, megszilárdulás, elavulás, eltűnés. A ciklikusság leginkább a szemantikai neologizmusoknál ragadható meg. Amikor egy régi szót új jelentéssel ruházunk fel, az életciklusa előről kezdődik, és jellemzően új kollokációs mintákat is felvesz.

Anne-Line Graedler a neologizmusoknak egy sajátos esetét vizsgálja. A kutatási kérdése: Milyen grammatikai integráción esnek át az angol főnevek, amelyek átkerülnek a norvégba – egy olyan nyelvbe, amely nyelvtani nemeket különböztet meg? A szerző egy norvég újságkorpuszból származó, 950 szóból álló listát vizsgál meg aszerint, hogy milyen rendszer, analógia-sor alapján kapnak nyelvtani nemet az egyes kölcsönszavak.

Stefan Diemer tanulmánya az angol neologizmusok egy meglehetősen új formáját vizsgálja: az internetes, rövidsége törekvő írásokban megjelenő, prefixummal ellátott igéket (pl. *stand at* → *atstand* 'áll valahol', *go on* → *ongo* 'továbbmegy'). Fontos megjegyezni, hogy a vizsgált anyag tartalmaz olyan szövegeket is, amelyeket nem angol anyanyelvű emberek írtak. Tehát ennél a jelenségnél a nyelvi kreativitás és a rövidsége való törekvés mellett befolyásoló tényező lehet az idegen nyelvi hatás is.

A kötet utolsó része a **Correlating Patterns and Meaning** 'Mintázatok és jelentés összefüggésbe hozása' címet viseli. Az itt olvasható két tanulmány azt a kérdést járja körül, amelyet talán a legnehezebb megválaszolni a korpusznyelvészetben: hogyan vizsgálhatjuk a jelentést, jelentés és forma összefüggését korpuszok segítségével?

Benet Vincent tanulmánya az ige + *wh*-kérdőszó szekvenciák és a modalitás viszonyát vizsgálja a British National Corpus szövegein. A szerző négy fő modális jelentést talál a *wh*-kérdőszóval bevezetett tagmondatok esetében. Ezek a cél (*purpose*), a nehézség (*difficulty*), a deontikus jelentés (*deontic meaning*) és a szándék (*intention*). A felsorolt modális jelentésekhez tipikus frázis-sémák rendelhetők. Vincent munkája szemaziológiai kutatás abban az értelemben, hogy egy adott formához kapcsolható fogalmakat vizsgál.

A megközelítést tekintve ennek épp az ellentéte Diane Goossens tanulmánya, amely onomaziológiai kutatás, tehát egy fogalom különböző formáit, megnevezéseit keresi. A cikk a „mennyiségi becslés” (*quantity*

approximation) jelentésű kifejezések automatikus kinyerését tűzte ki célul. Ehhez két módszert használ: egy morfoszintaktikai, valamint egy szemantikai címkézésen alapulót. Ezeket ki is értékeli úgy, hogy egy manuálisan annotált korpuszal veti össze a saját automatikus megoldásainak a teljesítményét. Ezek lényegesen jobbnak bizonyulnak, mint az üzleti témájú korpuszokból egyszerű gyakorisági listaként kinyert frázisok.

Az alábbiakban részletesen bemutatom Michael Stubbs tanulmányát. Úgy vélem, a nagyközönség számára ez a munka lehet a legérdekesebb, de korpusznyelvészeknek is ajánlom, mert szemléletformáló cikkről van szó. A címe *Sequence and order: The neo-Firthian tradition of corpus semantics* 'Sorrend és sorrendiség: a korpuszalapú szemantika neo-Firth-i hagyománya'.

A szerző azzal kezdi az absztraktot, hogy felhívja a figyelmet a korpusznyelvészet egyik legfontosabb törekvésére: arra, hogy ez az irányzat alapvetően el akarja kerülni a „korpusz előtti időkre” jellemző feltételezéseket. A korpusznyelvészet módszere induktívnak tekinthető, mivel konkrét megfigyelésekből vonja le a következtetéseit, ezek alapján általánosít, absztrahál. Stubbs ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a tiszta indukciót már több mint négyszáz éve megkérdőjelezzük, az elmélettől mentes indukció lehetőségét pedig (legalábbis a társadalomtudományokban) általánosan elutasítják. Így Sinclair 1990-es években létrehozott frazeológiai modellje nem nevezhető nyers korpuszadatokra épülő, tisztán induktív általánosításnak, bármennyire is törekszik erre. Stubbs ezt a modellt vizsgálja felül egy kis esettanulmány segítségével. Ezzel párhuzamosan olyan alapvető korpusznyelvészeti fogalmakat gondol újra, mint a *sequence* (sorrend), *order* (sorrendiség), valamint a *corpus-driven* (korpuszvezérelt) és *corpus-based* (korpuszalapú) módszerek közti különbségtétel.

A bevezető részben megismerjük a címben is szereplő „neo-Firth-i hagyományt”. Ez a kifejezés John Rupert Firth nyelvészre, valamint tanítványaira és követőire utal. Az irányzat története az 1950-es évek közepéig nyúlik vissza, nagyjából arra az időszakra, amikor megjelentek az első digitális korpuszok. A kulcsfogalom a jelentés, a cél pedig a szavak, frázisok jelentésének feltárása korpusz segítségével. Stubbs itt rögtön felhívja a figyelmet arra, hogy az emberi nyelvekben a jelentés a társadalom által meghatározott dolog, nem pedig a szavak megmásíthatatlan, inherens tulajdonsága. Ezzel igyekszik az olvasó fejében elültetni a gondolatot, hogy sok nyelvészeti diszciplínában valóban nem lehet olyan cáfolhatatlanul eljárni, következtetni, mint a természettudományokban.

A kis kitérő után, a második fejezetben visszatér a neo-Firth-i hagyományra, és annak két kulcsfogalmára, a már sokat emlegetett *sequence* és *order* terminusokra. Firth az 1951-es *Modes of meaning* című munkájában a *sequence* alatt a megfigyelhető, szöveges adatot érti, *order* alatt pedig az elméleti szemantikai modelleket (és erről többet nem is igazán mond). Halliday (1961) és Palmer (1964) már alaposabban körüljárják a két fogalmat. A *sequence* a konkrét adat, amely lineáris – ha írott szöveg, akkor a szavak térben követik egymást, ha hangzó szöveg, akkor időben. Ez az, amely megfigyelhető, kimérhető. Az *order* absztrakt, elméleti konstrukció, amely nem figyelhető meg közvetlenül, több dimenziós, és a *sequence*-minták interpretációja által jön létre.

Stubbs szerint a korpusznyelvész két dolgot tud ténylegesen megfigyelni: a gyakoriságot és az eloszlást. Fontos, hogy a következtetésekhez minden esetben szükség van mindkét típusú adatra. Teljesen máshogy kezelendő adat az, ha valami nagyon gyakori és egyenletes az eloszlása a korpuszban (tipikusan ilyenek a funkciószavak: névelők, prepozíciók, stb.), mint az olyan esetek, amikor valamilyen szó, kifejezés gyakori, de csak a korpusz egy kis szeletében. Ha pedig a jelentés modellálása a cél, a korpuszban a variációt és a hasonlóságot ragadhatjuk meg egy-egy vizsgált jelenség kapcsán.

A következő fejezetben pontosan ezt kíséri meg a szerző: a *go and VERB* 'megy és csinál valamit' sémára illeszkedő szekvenciákat vizsgálja meg, és ezeknek a frazális egységeknek a jelentését próbálja azonosítani. Ezt alapvetően Sinclair (1996, 1999) szellemében, azt továbbgondolva teszi. Sinclair – valamint (Teubert, 2010) is – azt hangsúlyozza, hogy a parafrázisok és az intertextus vizsgálata együttesen ad ki egy olyan technikát, amely a szemantikai elemzést lehetővé teszi. Ezek a jelentés tanulmányozásának analitikus eszközei. A jelentés bizonyítékát két tényező adja: a) az intertextusban azonosítjuk az ismétlődő szakaszokat, amelyek formailag azonosak vagy nagyon hasonlóak, valamint b) a közvetlen ko-textust vizsgáljuk, és azonosítjuk az együttesen előforduló szegmentumokat, amelyek szemantikailag hasonlóak.

Mielőtt a szerző bemutatná az elemzését, egy teljes fejezet erejéig foglalkozik a korpusznyelvészeti módszereivel és az indukció problémakörével. Ez első olvasásnál nagy kitérőnek tűnt, valójában viszont a tanulmány legfontosabb részéről van szó, és valóban szükség van rá ahhoz, hogy a szerző későbbi elemzését jól meg lehessen érteni.

Francis (1993) óta kétféle módszert szokás megkülönböztetni a korpuszvizsgálatokban. Az egyik a korpuszalapú, amellyel egy kialakult elméletet tesztelünk, és az adatok alátámasztják vagy cáfolják majd az elméletet. A másik a korpuszvezérelt, amely kifejezetten azt hangsúlyozza, hogy előzetes elmélet nélkül kezdjük a kutatást, introspekcióval nem feltárható jelenségek

kimutatása a cél, és tisztán az adatból kiindulva, indukció által jutunk eredményre.

A szerző úgy véli, hogy a korpuszvezérelt módszer esetében túlhangsúlyozzuk az indukciót (és jellemzően objektívebbnek tartjuk a korpuszalapúnál). Viszont egy jelenség vizsgálatánál tulajdonképpen sosem a semmiből indulunk ki. Van egy kutatási kérdés, amelyet körüljárunk, tesztelünk – ez pedig sok tekintetben inkább deduktív.

Stubbs szerint tehát eltúlzott a különbségtétel a kétféle módszer között, mivel itt nem is annyira módszertani kérdésről van szó, mint inkább akadémiai politikáról. A korpuszalapúság folytonosságot hangsúlyoz a korábbi munkákkal, a korpuszvezéreltség pedig egyfajta paradigmaváltást akar képviselni. Stubbs azt javasolja, hogy hagyjuk is el ezeket, és korpuszvezéreltség helyett a megfigyelhető *sequence*, korpuszalapúság helyett az elméleti *order* legyen csak megkülönböztetve. Hozzáteszi, hogy tapasztalata szerint a kutatást inspiráló ötletek rendszerint amúgy is különböző (elméleti és empirikus) források keveredéséből származnak.

Ebben a fejezetben felteszi a kérdést: Végül is mit csinálnak a korpusznyelvészek? Tényleges választ nem ad rá, ehelyett érdekes párhuzammal sugallja a megfontatást az olvasónak. Egy ábrát mutat (Darwin, 1845), amelyen a Galapagos-szigetvilág néhány pintyfaja látható. A madarakat egységesen profilból, balra néző fejjel ábrázolták, így a hasonlóságok és különbségek is láthatók. Stubbs ezután mutat egy korpuszból kinyert konkordancia listát, ahol a vizsgált szó egyes előfordulásai szerepelnek a középső oszlopban, sorban egymás alatt. A különféle bal- és jobboldali szövegrészek ehhez igazítva jelennek meg. Zárásképpen azt írja a szerző, hogy a korpuszadatokban a minták felfedezése három tényezőtől függ: a megfigyelő nézőpontjától, érdeklődésétől és tapasztalatától. Úgy vélem, ez egy nagyon jó (és a kutatók részéről ritkán bevallott) észrevétel.

A tanulmány végén a szerző bemutatja a *go and VERB* sémához adott elemzését, amely lényegében Sinclair modelljébe illeszkedik, kisebb módosításokkal. Úgy véli, a neo-Firth-i hagyományon belül Sinclair volt a legeredményesebb abban, hogy a jelentés-egységeket modellezze. A modellnek négy paramétere van: az első és a második a lexikai és grammatikai formát, a harmadik és negyedik a témát és a beszédaktust érinti.

A *go and VERB*-bel kapcsolatos adatok beleilleszthetők ebbe a modellbe (Stubbs részletes elemzést ad, én most csak a lényegyet emelem ki). A fentebb említett négy paraméter a következőképpen alakul:

1. A kollokációk szintje. Ez lényegében szavak lineáris egymásutánja, a nyers adat gyakorisági vizsgálatát jelenti. A *go and VERB* séma esetében nincsenek erős kollokációk.

2. A kolligációk szintje. Ez nyelvtani preferenciák vizsgálatát jelenti, vagyis absztraktabb, mint az első szint. A vizsgált esetben azt látni, hogy a *go and VERB* jellemzően valamilyen diskurzusjelölő (pl. *and* 'és', *but* 'de', *so* 'így', *then* 'akkor') után áll, és rendszerint múlt időben jelenik meg.

3. A téma szintje. Ez az adott szerkezet szemantikai preferenciáit érinti, és eléggé absztrakt, mivel intuitív értést, szövegértelmezést igényel. A *go and VERB* nagyon leegyszerűsítve akkor használatos, amikor a beszélő olyasmiről beszél, ami jól kezdődött, aztán rosszul folytatódott. Tipikus a *went and spoiled everything* 'fogta magát és mindent tönkretett' szekvencia.

4. A beszédaktus (szemantikai prozódia) szintje. Ekkor a kutató értelmezi a beszélő szándékát: milyen céllal tette az adott kijelentést, milyen az attitűdje, stb. Tehát a konkrétól elértünk a legabsztraktabb szintig. A *go and VERB* esetében Stubbs a következőt mondja: akkor használt, amikor a beszélő meglepetésnek vagy bosszúságnak ad hangot valaki viselkedése miatt.

A modell tehát végeredményben az *order*-rel, és nem a *sequence*-szel foglalkozik. Nem induktív általánosítás megfigyelt tényekből, mivel a tulajdonságait deduktív módon bontja ki a szerző. Azt vizsgálja, hogy ez mennyire hangolható össze más jelenségekkel, illetve megmagyarázhat-e más jelenségeket. Stubbs azt találja, hogy a modell nagyon sok más szemantikai munkában is jól alkalmazható. A tanulmány egyébként rengeteg hivatkozást tartalmaz, a szerzőnek széles rálátása van a tárgyalt problémákra. A tudományos stílust néha üdítően személyes hangvétel váltja fel, amely segít abban, hogy közérthető legyen a cikk.

A kötet tanulmányairól összességében elmondható, hogy logikus felépítésűek, jól követhetők. Mindegyik bővelkedik a megértést segítő ábrákban, táblázatokban. A kötet megjelenése olvasóbarát, a formai kivitelezése követi a *Studies in Corpus Linguistics* sorozatban megszokott megoldásokat. A kötetet olyan nyelvészeknek – és elszánt nyelvészhallgatóknak – ajánlom, akik korpuszon alapuló kutatást terveznek, vagy folyamatban lévő kutatásuk módszertani problémáira keresnek inspiráló megoldási lehetőséget. Ez a kötet nemcsak a lexikon vizsgálatához, hanem morfológiai, szintaktikai jelenségek kvantitatív elemzéséhez is jó ötleteket adhat.

Irodalom

Darwin, Ch. R. (1845) *Journal of Researches into the Natural History and Geology of the Countries Visited during the Voyage of H.M.S. Beagle round the World, under the Command of Capt. Fitz Roy, R.N.* 2. kiadás. London: John Murray.

- Firth, J. R.** (1951) *Modes of meaning*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Francis, G.** (1993) A corpus-driven approach to grammar: Principles, methods and examples. In: Baker, M., Francis, G. & Tognini-Bonelli, E. (ed.): *Text and Technology*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 137–156.
- Halliday, M. A. K.** (1961) Categories of the theory of grammar. *Word* 17/3. pp. 241–292.
- Palmer, F. R.** (1964) 'Sequence' and 'order'. In: Stuart, C. I. J. M. (ed.): *Report of the Fifteenth Annual Round Table Meeting of Linguistics and Language Studies*. Washington DC: Georgetown University Press. 123–130.
- Sinclair, J.** (1996) The search for units of meaning. *Textus* 9/1. pp. 75–106.
- Sinclair, J.** (1999) The lexical item. In: Weigand, E. (ed.): *Contrastive Lexical Semantics*. Amsterdam: John Benjamins. 1–24.
- Teubert, W.** (2010) *Meaning, Discourse and Society*. Cambridge: CUP.

BUSZI = Budapesti Szociolingvisztikai Interjú <http://buszi.nytud.hu/a-buszi-rol>

ÓMK = Ómagyar Korpusz: <http://omagyarkorpusz.nytud.hu/>

MNSZ = Magyar Nemzeti Szövegtár: <http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/>

MTSZ = Magyar Történeti Szövegtár: http://clara.nytud.hu/mtsz/run.cgi/first_form

TMK = Történeti Magánéleti Korpusz <http://tmk.nytud.hu/>

KALIVODA ÁGNES

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, PhD hallgató

MTA-NYTI Nyelvtechnológiai Osztály, segédmunkatárs

MTA-PPKE Magyar Nyelvtechnológiai Kutatócsoport, segédmunkatárs

kalivoda.agnes@mta.nytud.hu

Edmund Dudley & Erika Osváth: Mixed-Ability Teaching

(Oxford: Oxford University Press. 2015. 112 p.)

The issued book from Oxford University Press is a 112 page long edition in Into the Classroom series, in paper boards, on B2-C1 level.

This book is an essential guide for teachers and teacher trainers with plenty of practical advice, strategies and techniques to make it possible for them to get the best out of their students. After the acknowledgement, contents and introduction the main part of the book deals with methodological and pedagogical questions in each topic within mixed ability teaching.

The book is logically organized into 8 parts and 24 units. It aims to give help for practicing teachers to prepare efficiently for lessons, regarding the factors that affect mixed-ability groups.

It offers means to activate and motivate students in mixed-ability groups; to assess in a learner-centred way and it helps to improve the learning environment.

The authors Edmund Dudley and Erika Osváth are practising teachers so the given techniques are true and usable in teaching practice.

Edmund Dudley is a freelance teacher trainer and English teacher, with experience in mixed-ability classes in secondary and primary schools.

Erika Osváth is a freelance teacher trainer and English teacher in many international settings for primary and secondary education.

Part 1: Preparing for a mixed ability class

It gives a short introduction for teachers how to prepare for a mixed ability class. We have to take into consideration many factors, such as identifying variables, setting goals and planning differentiated activities. As teachers we have to get to know our students. This chapter offers many ways to do so, for instance questionnaires, gap fills and surveys. It is important to be aware of our students personal needs, personalities and attitudes.

„A teacher’s job is not only to teach the language, it is also to help learners engage with it.”

After this introductory session the class has to set the common goals.

„It is a way of identifying strengths and areas to work on.”

When it is done and a pleasant learning environment is created, the teacher has to plan various differentiated activities. This makes it possible to include every student in the learning process. One significant aspect is to differentiate

according to language level, provide different options how it is used and finally use open questions to respond to.

All these three stages are supported with simple, useful and clear explanations and examples.

Part 2: Managing the classroom

In this section the topic of groupwork is highlighted, which is ultimate in building learner's confidence and appropriate level of participation. In order to decrease off task behaviour, we can use grab the string, coloured sticky notes, sorting activity, onion groups and autograph book techniques.

Participants are mentioned as well in this passage, as students can be timekeepers or dice masters. Teachers are responsible for involving students in the running of the classroom, facilitating learning, accomodating learners of different levels, promoting learning and appreciating the whole person of a student. On the top of all that we have to create a pleasant and positive learning environment with the possibility of self correction in specific situations.

Part 3: Making the most of L1

The chapter, titled Making ourselves understood is based on the role of L1 and the question of using it or not. This paragraph deals with sandwiching, which means our statements have to contain 3 items: 1 in English, 1 in Hungarian and 1 in English again, to make the meaning clear for everyone.

In a broad sense L1 is a tool, which saves time, effort and it eliminates anxiety.

Part 4: Working with language

In this procedure the new language has to be contextualized meaningfully, where students have to understand not only the language and the word, but the context as well. They have to grasp the meaning with the help of visual representations.

Regarding new language we have to mention the 4 basic skills. In reading and listening, the preparation stage has to be emphasized, while in case of productive skills, such speaking and writing, we have to provide weaker students help, to make them possible to produce the vital language.

Part 5: Getting better together

This chapter summarises the most significant factors of improvement: task, study skills and types of learners'. Task based learning is a key factor in supporting our students' advancement. This type of learning stresses activities which focus on communicating ideas. Tasks have a strong goal orientation, where the main point is task achievement and not language practice. To achieve the ability for this we have to raise awareness about successful study skills, and

we have to emphasize the role of metacognition. In a mixed ability group, sharing study techniques must be basic between dominant and less confident students. For the first group, we have to find new roles to rechannel their behavior, while on the other hand we have to praise and encourage less confident students.

Part 6: Collaboration, creativity and expression

If we promote collaboration and cooperation, the given tasks enable more learning, as learners have to work for a common goal. Cooperation is not equal with cheating, as some say. It has many benefits what we have to consider. It promotes responsibility and empathy. To dredge it up we can use for example project work. Here language is a tool not an end. This process could be assisted by images which are the outputs of learners' collaboration.

No matter what your language level is you will get the chance to be in front of the group with drama technique. It is suitable for students with limited language resources, because they are able to use nonverbal communication for self expression. Silent film technique is a brilliant example for introducing drama in your mixed ability class. It is a good way for controlled repetition which is a key concept in giving confidence to individual learners.

Part 7: Assessment

Assessment is a huge challenge, if we implement the above mentioned techniques. If students deal with tests in their own peace in manageable chunks teachers have to replan the lessons. The first emerging question is how is it possible nowadays? If we implement the given instructions the students' motivation will be maintained.

With the help of test box technique, students can have the chance for self correction and relearning instead of becoming undermotivated, because of their mistakes and bad marks. They will be able to improve and become engaged in learning.

„Learners need to see errors as opportunities for learning, not as evidence of failure.”

In two step test completion, teacher ticks the correct answers, leaves out the others, students self correct themselves and finally the teacher grades them. If they provide supportive feedback, it should be given in manageable chunks. If possible they should turn negative comments in constructive questions, that lead learners to solutions. Sometimes metalinguistic responses can be used to elicit self correction.

Part 8: Understanding attitudes and motivation

We should show sensitivity towards our students' attitudes and motivation and it will have positive effect on the classroom dynamic. This will result in creating

strong and positive learning morale. We should avoid negativism and focus on positive behavior. To have positive effect on our students' attitudes we have to focus on their emotions and expectations about the learning situation. Regarding success it is important to listen to social skills, values and life skills.

My point of view is that it is embarrassing to always differentiate between talented and other students. Sometimes it is better to see them as equal. After a period of time they become aware of the difference in task solving and it will have negative effects on their attitudes and personalities.

In schools with non motivated students most of these tasks are impossible to tackle with. Those kids whose SES and language level are not satisfying, will not be able to concentrate, cooperate and join the lesson properly. For these children in real life the aim is to get only a 2 and nothing else. We can implement these methods but it won't led us to our aim. In an average secondary school the common aim is to take the matura exam. As a practising secondary school teacher I am afraid I cannot use these techniques all the year round, but these are perfect tools to motivate students or to make our lessons more colorful and enjoyable.

The bearing of the book in language teaching is that it focuses on giving practical advice to language teachers, teacher trainers and future teachers, and for those who are interested in teaching and methodological questions. As I see, the book is eminently beneficial for those who are not as creative or not as enthusiastic as they could be.

If you are the one, who is searching for idea, practical help and plenty of examples in order to create pleasant atmosphere in your language lessons and to promote language development of your students in your groups, that book is for you!

LENGYEL ZSÓFIA

Siófoki SzC Baross Gábor Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája

Phd student, Pannon University

lengyelzsafia83@gmail.com

Tammy Gregersen, Peter MacIntyre: Optimizing Language Learners' Nonverbal Behavior

(Bristol: Multilingual Matters. 2017. 374 p.)

A szerkesztett könyv a Multilingual Matters gondozásában jelent meg 2017-ben, a Second Language Acquisition (SLA) sorozat részeként. Szerkesztői a nyelvpedagógia neves képviselői. Tammy Gregersen professzor az Észak-Iowai Egyetemen, kutatási területei a nyelvtanár képzés, a pozitív pszichológia és a nonverbális kommunikáció. Peter D. MacIntyre a Cape Breton Egyetem pszichológia professzora, széles körben publikált az érzelmek és a motiváció témakörében.

A szerzők 3 fejezetben mutatják be a nonverbális kommunikáció szakirodalmi háttérét, fajtáit és az ehhez kötődő gyakorlati tanácsokat. A nonverbális viselkedés taníthatósága és a válfajai mellett kommunikatív, affektív és kognitív technikákat ismerhetünk meg. A könyv célja az elméletre épített gyakorlati tanácsok megfogalmazása. A kiadvány felépítését tekintve jól szerkesztett, könnyen áttekinthető és a szakirodalmi háttér mellett bőséges gyakorlati példával és tanáccsal látja el az olvasót. Érdekes olvasmány, amely kutatási elveket és videós gyakorlati példákat is tartalmaz.

Az előszóban egy fontos meghatározás szerepel, miszerint a nyelv nem szűkíthető le beszélt, vagy írott modalitásokra, nemcsak szavakat tartalmaz, de a kommunikáció nonverbális formáinak használatát is magában foglalja. Nem számít, milyen nyelven beszélünk, a nonverbális viselkedés jegyeit mindannyian képesek vagyunk felismerni.

Az első rész, a bevezetés, a nonverbális viselkedés taníthatóságát vizsgálja, és oktatási javaslatokat tesz ennek elősegítésére. A könyv és ezen fejezet célja, hogy a nonverbális kommunikáció fontosságát felismertesse a tanárokkal és a diákokkal egyaránt, mivel ők szoros együttműködésben vannak az osztálytermi helyzetekben. A kiadvány foglalkozik a nonverbális viselkedés szerepével a célnyelvi kommunikációban, vizsgálja a kihívásokat és az esetleges sikereket, mellyel a célnyelvet tanulók szembesülhetnek, útmutatót ad ahhoz, hogy a kódolási és kódfejtési stratégiák és képességek hogyan fejleszthetők.

A nonverbális viselkedést a következőképpen határozza meg: az emberi viselkedés változatainak egyike, amely lehetőséget biztosít kommunikatív üzenetek formálásához.

A nonverbális viselkedést három kompetenciával állítják párokba a szerzők. A kommunikatív kompetencia tükrében a nonverbális és verbális üzenetek egymással összefonódva működnek. A köztük lévő kapcsolat lehet helyettesítés vagy hangsúlyozás jellegű. Az affektív kompetencia és a nonverbális viselkedés kapcsolatában elmondható, hogy a nonverbális üzenetek affektív funkciót, míg a verbális üzenetek tartalmat közvetítenek. Üzeneteink érzelmi jelentése 93%-ban nonverbális kommunikáció során kerül átadásra. A kognitív kompetencia

jelentősége abban mutatkozik meg, hogy a nonverbális viselkedés hangsúlyozza a tanulást és fejleszti a memóriát. Ezt, véleményem szerint a tanári gyakorlatban sem lenne szabad elfelejteni. Mindezekre építve a kommunikációs és beszédkésztségre irányuló feladatok sokkal egyszerűbbé és könnyen követhetővé válnak.

A nonverbális viselkedés tanításakor hat kihívás jelentkezik, amelyeknek meg kell felelni: kultúraspecifikus, változó fokú tudatosság jellemző rá, félreérthető, a nonverbális utasítások bekövetkezése folyamatos, sokrétű kódok és csatornák léteznek, a tanuló specifikus személyiség. A még hatékonyabb nonverbális kommunikáció érdekében használatos tanítási stratégiák két szintéren jelenhetnek meg, a kódolás és a dekódolás területén. A kódolás során saját jeleink tudatában vagyunk, kerüljük az ellentmondó jeleket, elemezzük mások nonverbális jeleit, információt kérünk, gyakorolunk, figyelembe vesszük az opciókat, kerüljük az extrém és monoton dolgokat, adaptáljuk az üzenetet a megfelelő környezethez. Dekódoláskor figyelünk, hagyatkozunk korábbi tapasztalatokra, a valóság alapján elvárásokat fogalmazunk meg, személyes nonverbális képességeinket vagyunk birtokában, észreveszünk másokat, az érzelmeinkkel másokat befolyásolunk, keresünk alternatív opciókat. Azt gondolom, ezeket a jelenségeket nyelvtanárként diákjainkban is tudatosítani kell, hisz idegen nyelv-tanulás során saját feladataikat könnyítik meg ezen jelenségek tudatában.

A második rész a nonverbális kódokat mutatja be kommunikatív, affektív és kognitív funkciókra lebontva, melyek befolyásolják a célnyelvi kommunikációt.

A nonverbális kommunikáció kódjait a szerzők hat nagy csoportra osztják fel: 1. gesztus, 2. testtartás, 3. arckifejezés, 4. szemek, 5. tér és érintés, 6. prozódia.

A gesztus szándék nélküli tetteket jelent, amelyek tudattalanul közvetítenek érzelmeket. A gesztusok jellemzői: nyelvhez hasonlóak, függenek a kísérő szövegtől. A gesztusok funkcióikat tekintve többre bonthatók: helyettesítik a beszédet, a beszélők közötti áramlást és ritmust szabályozzák, fenntartják a hallgató figyelmét, hangsúlyozzák az üzenet érthetőségét, kiemelik a tartalmat. A hatékony kommunikációhoz szükséges gesztustípusok: 1. ábrázoló: ugyanazt a jelentést közvetíti, amit a beszéd, 2. szabályozó: a szerepváltást és más folyamatokat irányít az interperszonális kommunikációban, 3. jelképes: olyan nonverbális viselkedési formákat tartalmaz, amelyek átalakíthatók szavakká, és amelyeket szándékosan használunk az üzenet továbbítására, 4. megnyilatkozást befolyásoló: az érzelmeket kifejező viselkedéseket irányítja. A gesztusok befolyásolják a célnyelvi kommunikációt, melyben kulcsfaktoroknak van szerepe: a kultúrának, az egyén nyelvének, a kontextusnak és a szituációnak. A gesztusok stratégiai alkalmazása kompenzálja a nyelvészeti korlátozásokat. Több gesztust használunk akkor, amikor a célnyelven kommunikálunk, mint akkor, amikor anyanyelvünkön. Gesztusok gyakran társulnak a beszédhez. Az illusztratív gesztusok akkor a legnyilvánvalóbbak, amikor a fogalmakat nehéz

szavakba önteni. A gesztusok fokozzák a kognitív képességeket, mivel a gondolkodás a beszédre irányul, az érzékszerveket be kell vonni, a feldolgozás mélyül, a gondolatok kifejezésekké szerveződnek, enyhül a kognitív teher, bekövetkezik a beszéd hangszerelése. Az IPH szerint elmondható, hogy a gesztusok segítik a beszélőnek megtervezni a mondanivalóját.

A testtartás az a mód, ahogy egy fizikális helyzetből egy másikba kerülünk. A párbeszéd során testtartásunk árulkodik a másik fél iránti orientációnkról és érzéseinkről. A testtartás leghatékonyabban érzelmi helyzetünkről ad információt, korlátozott kommunikatív és kognitív funkciója van. Fontos hatással van arra, hogyan érzékeljük egymást.

Az arckifejezés az érzelmi intelligencia megnyilatkozásának egyik legszignifikánsabb eszköze. Minősíti és kipótolja a beszélt nyelvet. Hatféle alapvető érzelem létezik, mely megjelenhet egy arckifejezésben: harag, undor, félelem, boldogság, szomorúság, meglepetés.

A szem visszajelzést biztosít az érdeklődés szintjét illetően. A bámulás a kommunikációban jelenthet elgondolkodást és a beszélgetés lezárásának szándékát.

A proxemika és az érintések alkalmazása jelzői a pozitív attitűdnek az intimitás és a megközelíthetőség felé.

A prozódia a hangok mindazon jellemzője, mely a beszéden túlterjed, nagyobb, mint egy magán- vagy mássalhangzó, és jelentést közvetít, melynek mérhető kommunikatív funkciója van. Két típusa van: affektív, mely érzelmeket fejez ki a beszédben, és nyelvészeti, mely a mondatok intonációját jelöli. Kapcsolatban áll a beszédtempóval, szünetekkel, intonációval, hangsúllyal és ritmussal. Érzelmeket és személyiséget közvetít.

Mindezen gesztusok ugyan önkéntelenek, de ha a célnyelvi kommunikáció során figyelünk rájuk és értelmezzük őket, gyorsabbá válhat az információcsere.

A harmadik rész kompetenciák alapján kategorizált osztálytermi technikákat mutat be. Több mint száz, osztálytermi körülmények között remekül használható feladatot mutat szakembereknek, nyelvtanároknak munkájuk könnyebbé és színesebbé tételéhez.

A könyv végén található bőséges irodalomjegyzék a téma iránt érdeklődőknek segítséget nyújthat a további tájékozódásban és az esetleges kutatásokban. A név- és tárgymutató nagymértékben segíti a szerzők és témák gyors megtalálását.

A könyv nagy jelentősége többek között abban is rejlik, hogy figyelmet szán a nonverbális viselkedés eddig figyelmen kívül hagyott szempontjaira. Hasznos olvasmány és gyűjtemény minden nyelvvel és nyelvészettel foglalkozó szakembernek, nyelvtanulónak és érdeklődőnek, aki egynél több nyelven kommunikál a mindennapok során.

Idegennyelv tanítási szempontból azért nagyon jelentős a könyv, mert a vizsgált nonverbális kommunikáció segítségével az idegennyelv-használat

sokkal gördülékenyebbé tehető. A kódolási és kódfejtési stratégiák alkalmazása nagyban hozzájárul a kommunikáció sikeréhez. A nonverbális viselkedés egyértelműsítő funkcióval bír, és ezt nemcsak a nyelv használatakor, de már a nyelv tanításakor is kiemelten figyelembe kellene venni. Mivel a gesztusok, mimika, proxemika stb. rásegítenek a verbális kommunikációra, ezek használata alapvető fontosságú, főként a mai felgyorsult világban. A célnyelvi kommunikáció során jóval nagyobb számú gesztust alkalmazunk, mint anyanyelvünkön, ezért különösen fontos a gesztusok létrehozásának és értelmezésének szerepe és tanítása az idegennyelv oktatásban.

A könyv remek segítség kezdő pedagógusok részére, akik ötleteket és használható gyakorlati segítséget keresnek munkájukhoz, valamint kellemes légkört kívánnak kialakítani csoportjaikban, és akik a tanulók kommunikációját akarják még érthetőbbé és egyértelműbbé tenni.

LENGYEL ZSÓFIA

Siófoki SzC Baross Gábor Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája
Pannon Egyetem, PhD hallgató
lengyelzsafia83@gmail.com

A magyar nyelvtörténet kézikönyve (szerk. Kiss Jenő – Pusztai Ferenc)

(Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2018. 548 p.)

„Az első és legfontosabb dolog [...] nem választani el a nyelvet a beszélő embertől” – ez a Gombocz Zoltántól származó idézet áll *A magyar nyelvtörténet kézikönyvének* az élén. Bizonyára nem volt véletlen, hogy a szerzők ezt a mondatot választották a kötet mottójául, hiszen a nyelvtörténeti kutatásokban az utóbbi időben egyre nagyobb szerephez jutottak a történeti szociolingvisztikai, illetve szoci”opragmatikai kutatások, és ezeknek a szempontoknak a figyelembevétele a könyv szemléletmódjában és a korábbi kötethez képest új fejezeteinek a tartalmában is tükröződik.

A könyv közvetlen előzményeül a *Magyar nyelvtörténet* című (Kiss Jenő – Pusztai Ferenc szerk., 2003) egyetemi tankönyv szolgált, és a szerzők jelentős része is megegyezik az előzőével. Az új nyelvtörténeti összefoglaló munka részben más olvasóközönséget szólít meg, hiszen míg a 2003-as könyv elsősorban magyar szakos egyetemi hallgatók és szakemberek számára készült – tankönyv jellegét a fejezetek végén található feladatok, részletes szakirodalomjegyzék és továbbvezető irodalom, a sok-sok alfejezetre való tagolás is mutatták –, addig az új kötet a szakembereken kívül „az anyanyelv története iránt érdeklődő minden rendű és rangú olvasóhoz” igyekszik szólni.

Miben mutatkozik meg ez a szélesebb olvasóközönséget megcélzó szándék? Öt nagy fejezete közül a középső, a harmadik a könyv központi része, ez tartalmazza a tulajdonképpeni nyelvtörténeti leírást, az egyes nyelvi szintek bemutatását. Fő rendezőelvül azonban itt nem a nyelvtörténeti korszakok szolgáltak, mint a 2003-as könyvben; hanem a nyelvi szintek, akárcsak a Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán-féle 1967-es *A magyar nyelv történetében*. Ez a megoldás könnyebben áttekinthetővé, jobban átláthatóvá teszi az egyes nyelvi szinteket érintő változási folyamatokat azáltal, hogy nem szakad meg a tárgyalásuk a négy korszak határán. Mivel a középmagyar korban, illetve utána a hangrendszerben és a nyelvtani rendszerben jelentősebb változások már nem történtek, így a követő korszakok tárgyalásától el lehetett tekinteni, illetve a fejezetek másféle (nem elsősorban időrendi) strukturálásával az egyes részek tömörebbé és olvasmányosabbá is váltak. A régi-új fejezetekben jóval kevesebb a szakirodalmi hivatkozás is, mivel a szerzők számára az szolgált irányelvül, hogy elsősorban a 2003 után megjelent publikációk közül válasszák ki a közvetlenül felhasznált irodalmat. Táblázatok és ábrák teszik jól követhetővé és szemléletessé a nyelvi változási folyamatokat: ilyen például kilenc bibliafordítás ugyanazon helyeinek az eltérő megoldásainak a bemutatása a 15. századtól 2014-ig (1. táblázat, 30–31 oldal) vagy a mai magyar beszédhangok jelölésmódjának az áttekintése a Tihanyi alapítólevéltől a 20. századig, annak megadásával, hogy mióta él a mai jelölésmód (2. táblázat, 96–97. oldal). A

könyv végén található nyelvtörténeti szakszó-tár (Pusztai Ferenc munkája) szintén újdonság az előzménykötethez képest, és egyben fontos segédlet az olvasónak: nemcsak az egyetemi hallgatókat segítheti a tanulásban, hanem a nem-nyelvész olvasók számára is megkönnyítheti a könyv olvasását, megértését.

A továbbiakban vázlatosan bemutatom az egyes fejezeteket azt is figyelembe véve, hogy melyek az új részek a 2003-as előzményhez képest, illetve melyek tartalmazzak új eredményeket, álláspontokat. A már említett nyelvtörténeti leírást tartalmazó központi és legterjedelmesebb fejezetet tulajdonképpen keretbe foglalják a kezdő fejezetek, melyek a nyelvi változások megértéséhez szükséges általános nyelvtörténeti ismereteket közvetítenek; és a záró fejezetek, melyek a magyar nyelvváltozattípusokat és a magyar nyelvközösség történetét mutatják be.

Az 1. fejezet (A nyelv, változása és történeti vizsgálata) – melynek szerzője Kiss Jenő – a nyelv diakrón vizsgálatának általános elvi és módszertani kérdéseit tárgyalja. Definiálja a nyelvi változás fogalmát. Ismerteti az elméleti kérdéskör újabb nemzetközi kutatási eredményeit is, többek között felvázol egy "nyelvi változási folyamat"-modellt, mely remekül illusztrálja, hogy milyen feltételek, szűrők szükségesek ahhoz, hogy egy nyelvi újítás teret nyerjen az adott nyelvközösségben (21. oldal). Meghatározza, hogy a történeti nyelvészet milyen fő kérdésekre keresi a választ ("mi, hogyan, miért változott, s milyen volt a változás útja", 25. oldal), és milyen aktuális teendők állnak a tudományterület magyar képviselői előtt.

A 2. fejezetben (A magyar nyelvtörténet mint kutatási tárgy) a nyelvtörténet vizsgálatával kapcsolatos azon fontos tudnivalókról esik szó, melyek nélkül nem lehetséges diakrón leírást készíteni. A bevezető alfejezet a nyelvünk történetében való időbeli eligazodáshoz nyújt támpontokat: vázlatosan bemutatja a nyelvtörténeti korszakokat. Két új eredményre is föl hívja a figyelmet: egyrészt az ugor alapnyelv felbomlásának és az ősmagyar kor kezdetének az idejét – Róna-Tas András hipotézise alapján – az eddig feltételezetttnél mintegy félezer évvel korábbra, i. e. 2000-re tehetjük. Másrészt a szerzők az utolsó nyelvtörténeti korszakunkat illetően a korábbi könyvben közölthöz képest finomított korszakolási javaslattal állnak elő: az újmagyar (1772–1920) és újabb magyar (1920–) kor helyett az újmagyar kor két alkorszakra való bontását (korai és kései újmagyar kor) tartják megfelelőbbnek. A második alfejezet a nyelvtörténet forrásait veszi számba; a harmadik alfejezet pedig ezek közül a legközvetlenebb forrást, a nyelvemlékeket mutatja be, azokat néhány kiemelkedő, illetve érdekes példával is szemlélítve. A nyelvemlékek olvasásához nélkülözhetetlen a korabeli hangjelölési megoldások ismerete, a következő részben a magyar helyesírás-történet áttekintését adja Korompay Klára. A helyesírás-történeti rész azután alapul szolgál a következő nagy fejezethez, a nyelvi szintek leírásához is, hiszen a helyesírás közvetlen kapcsolatban áll a

hangtörténettel, de szorosan összefügg morfológiai és mondattani kérdésekkel is (l. tő és toldalék kapcsolódása, szövegtagolás).

A 3. fejezet (A magyar nyelv története) két részből áll: nyelvtantörténetből és lexikatörténetből. A nyelvtantörténeti fejezet a nyelvi szinteket sorban tárgyalva hang-, morféma-, szófaj- és mondattörténetet, illetve szövegtörténetet tartalmaz. A hangtan és a szűken vett nyelvtan (morfológia, szintagma- és mondattan) tárgyalási módjában érvényesül az időrendiség, az új- és újabb magyar kor némely nyelvi szint esetében – ahol a középmagyar kort követően számottevő változások nem történetek – összevontan szerepel. A mondattani változások bemutatása során a szerzők (Gallasy Magdolna, Haader Lea, Horváth László) a generatív szemléletű és tipológiai alapokon nyugvó újabb mondattani kutatásokra is támaszkodtak. Több újdonsággal szolgál a szövegtörténeti fejezet is. Gallasy Magdolna az írott nyelvi szövegek mellett külön foglalkozik a beszélt nyelvi szövegműfajokkal (pl. csatakiáltás, archaikus népi ima, ráolvasás, sirató), ez egyúttal jelzi azt a nyelvtörténeti kutatásokban jelentkező hangsúlyeltolódást is, hogy az írott nyelv vizsgálata mellett a beszélt nyelv kutatása is egyre nagyobb jelentőségűvé válik. A beszélt nyelvi szövegtípusok leírása pedig az ősmagyar kor szövegjellemzőinek a rekonstruálásához is hozzájárulhat. A kétféle nyelvváltozat (beszélt és írott) egymásra hatására, összefonódására is több érdekes példát mutat a szokásjog írásba foglalásától eljutva az „írott beszélt nyelviség” korszakáig, az informatika korának a szövegeiig. A nyelvtantörténettől elkülönítve, külön nagy alfejezetben kapott helyett a lexikatörténet tárgyalása: azon belül a szókészlet-, a szójelentés-történet és a tulajdonnevek története. A szókészlettörténeti rész eredet szerinti rétegenként tárgyalja a magyar szókincset, ehhez szervesen kapcsolódik a jelentésváltozások okait és típusait vizsgáló szójelentés-történet. Új fejezete a könyvnek a szókincs speciális, ám ősi rétegét, a tulajdonneveket bemutató rész. Slíz Mariann megemlíti a tulajdonnevek kutatásának a nyelvtörténeti vizsgálatokban játszott méltán fontos szerepét, majd a két legősibb tulajdonnévtípusnak, a személyneveknek és a helyneveknek a történetét vázolja fel névfajtánként haladva.

Minden nyelv változatokban létezik, és maguk az egyes nyelvváltozatok is folyamatosan változnak, sőt, a nyelvek változatosságából fakadó feszültségek is generálnak nyelvi változásokat. A magyar nyelv története valójában nyelvváltozatok történeteként fogható föl. A kötet 4. fejezete (Nyelvváltozat-történet) a nyelvjárásoknak a történetét, a társadalmi nyelvváltozatok közül pedig a szak- és tudományos nyelveknek és a köznyelvnek a történetét mutatja be. Az új fejezet összhangban van a nyelvtörténeti kutatásokban jelentkező új iránnyal, a nyelvhasználati és a szociolingvisztikai szempontok egyre erőteljesebb érvényesülésével. A nyelvjárások történetéből című alfejezet – amely Juhász Dezső munkája – korszakonként haladva mutatja be a területi nyelvváltozatok néhány fontosabb és jellemző hangrendszerbeli, morfológiai és

lexikális eltérését. Az újabb magyar kor tárgyalása kapcsán kitér a köznyelviesedés és egyidejűleg a peremterületeket érintő archaizálódás kettősségére, továbbá a regionális köznyelviség jelenségére. A szaknyelvek történetének a bemutatását a köznyelv (a standard) alakulástörténete követi: Kiss Jenő ezt a folyamatot az ómagyar kori előzményektől a nyelvi egységesülésben a fordulópontot jelentő középmagyar koron át a jelenig, az „írott beszélnyelviség”-nek a koráig vezeti.

A könyv utolsó fejezete (A magyar nyelvközösség történetéről) a magyar nyelvhasználat alakulásának szempontjából fontos történeti eseményeket tekint át: egyrészt az etnikai térszerkezet változásait és a közösséget érintő legfontosabb politikai, társadalmi és gazdasági eseményeket; másrészt a művelődéstörténeti tényezőket, kiemelten kezelve az írásbeliség szerepét és az egyes korokra jellemző műveltségi viszonyokat. Felvázolja, hogy a nyelvi standard kialakulásában és a tudományok anyanyelvűsödésében milyen szerepet játszottak a társadalmi változások. Végül azt is érinti az alfejezet, hogy az államhatárok és ebből következően az etnikai viszonyok megváltozása 1920 után hogyan befolyásolták az addigi nyelvi változási folyamatokat. A magyar nyelvközösség története összességében megmutatja, hogy a nyelv hogyan vált fokozatosan egyre tagoltabbá, rétegzettebbé és mozgékonyabbá.

A magyar nyelvtörténet kézikönyve tehát több újdonsággal is szolgál az elődjéhez képest. A nyelv múltjával megismerkedni önmagában is rendkívül izgalmas dolog, de a nyelvi rendszer módszeres leírásától elszakadó fejezetek a művelődéstörténet iránt érdeklődők számára is érdekes olvasmányul szolgálhatnak. A megújult részek számos friss eredményt tartalmaznak, vagy más, a korábbtól eltérő nézőpontból szemlélik és mutatják be a nyelvi változási folyamatokat.

Irodalom

Bárczi G., Benkő L. & Berrár J. (1967) *A magyar nyelv története*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Kiss J. & Pusztai F. (szerk., 2003) *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.

PELCZÉDER KATALIN

Pannon Egyetem, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet
pelczederk@gmail.com

Neil Selwyn: Education and Technology – key issues and debates

(New York: Bloomsbury Academic. 2017. 216 p.)

In *Education and Technology – key issues and debates* Neil Selwyn summarises current and highly-disputed topics in the field of educational technology. It explores problem areas related to and caused by the inclusion of information technologies in the teaching-learning process so redefinition of 'education' seems to be inevitable. Burning questions like the role of teachers, the necessity of technology in education or the future we are leading to are touched upon suggesting unforeseeable changes of the upcoming era.

The author emphasizes that within the most developed countries non-material goods like creation, transmission and application of information and knowledge exceed the importance of production of material goods. Professions based on information management require independent and adaptable workforce who are confident in the application of digital technology. Skills underlying the required knowledge are necessary to be improved in the primary school years. Selwyn exposes the fallacy of expecting digital solutions to problems affecting education as a whole, however they are not obviously technology-related. He also draws the attention to the extension and mode of ICT integration in education with special regards to the unpredictable long-term consequences on students' cognitive skills and changes in the standards of education.

Selwyn does not deny the advantage of the application of IC technologies in terms of widening pedagogical spaces, since it might contribute to the aggrandizement of teachers' methodological repertoires and the possibilities of learning outside classrooms by anyone at any time. This leads us to a different aspect to consider: the teacher's role. Teachers are no longer seen as the only and unique source of knowledge, rather facilitators, moderators and animators in the learning process who are able to collaborate for the good of students. As a result of this, the student's role also changes. Students become active team members who are responsible for their own learning and able to create a new type of knowledge or solve problems. The question that might arise at this point is in which direction these changes lead to.

Looking back into the past, the author emphasizes the constant presence of anxiety or unreasonable optimism triggered by the evolution of digital technologies. He attempts explaining the origins of problems deriving from the inclusion of different machines in education and reminds us that designers and developers did not take part in teacher education so they completely ignored and underestimated the social context of schools. Another hindrance is that education cannot adapt to the fast development of digital technologies and this might be the reason why past requirements towards them could not be met.

Models aiming to describe the digitalization of the teaching-learning process lack empirical substantiation and are based on theoretical principles so they can

only focus on assumable consequences. While most of these theories underline the teacher's indispensable role in the teaching learning process, others question its legitimacy as a result of the emergence of artificial intelligence, adaptive learning systems and the rapid development of robotics. Other researchers accentuate the social embeddedness of the teaching-learning process without which motivation, confidence and certain skills as crucial components of successful learning cannot be evoked. This is the reason why differentiation between learning with or via technology must be made. With the growing popularity of e-learning there is an increasing demand for the presence of an online teacher. Although students are capable of autonomous online learning, the relevance of a teacher in the traditional sense is not questioned despite the fact that online teaching and learning space requires a different kind of pedagogical practice. In his final conclusion, Selwyn highlights that participants in education can be just as effective in shaping technology as in shaping people.

The book provides a unique insight into the current approaches and theories on the integration of digital devices into education from a number of points of view in a thoroughly scientific and fun style. It can be widely read by experts of the subject, researchers in the field of education, teachers in practice and people who are interested in the topic.

SÁNTHA-MALOMSOKI ÁGNES
PE, TNYDI, PhD hallgató
santha.m.agnes@gmail.com

Tízéves az *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat

A Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyarstanári Tagozatának a gondozásában megjelenő *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat 2008-ban indult el a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoport kezdeményezésére azzal a célkitűzéssel, hogy korszerű módszertani megoldások, valamint hazai és nemzetközi elméleti munkák bemutatásával segítse a magyar nyelven tanító pedagógusok és a magyar nyelven nevelő szülők munkáját világszerte, valamint hozzájáruljon az anyanyelvi nevelési gyakorlat megújulásához az óvodától a felsőoktatásig. Szakmai védnöke az ELTE BTK Szakmódszertani Központja. A nagyszámú, jelenleg 19 fős szerkesztőbizottság munkáját egy jelenleg 7 főből álló nemzetközi tanácsadó testület is támogatja. A folyóirat alapító főszerkesztője Antalné Szabó Ágnes, főszerkesztő-helyettese Bóna Judit.

Az *Anyanyelv-pedagógia* (www.anyanyelv-pedagogia.hu, www.anyp.hu) jelenleg az egyetlen olyan lektorált szakfolyóirat Magyarországon, amely kiemelten foglalkozik a névadó tudományterülettel. Rendszeresen beszámol nemcsak a magyar, hanem más nemzetek anyanyelv-pedagógiai kutatási eredményeiről, fejlesztéseiről és rendezvényeiről, a megjelent írások angol nyelvű összefoglalói pedig a hazai kutatások nemzetközi megismertetését szolgálják. A *Tanulmányok*, a *Műhely*, a *Szemle*, a *Mozaik*, a *Kitekintő* vagy a *Postaláda* rovat írásai 2017-ig összesen 26 nemzet kapcsolódó tevékenységéről számoltak be az Amerikai Egyesült Államoktól és Kanadától szinte valamennyi európai országon át Japánig és Kínáig. A letöltött adatmennyiség alapján pedig a Kárpát-medencei országokon túl Németországban, Nagy-Britanniában és az USA-ban olvasták a legtöbbet a folyóiratot. Az *Anyanyelv-pedagógia* egyedi látogatóinak a száma 2017-ben 173.352 fő volt. (A pontos adatokat itt és a továbbiakban a folyóirat tíz évének saját összefoglalójából merítem, l. Antalné 2018.)

A megjelent cikkek elérését a honlap számos jó tulajdonsága és funkciója segíti, így az átláthatóság és a könnyű kezelhetőség, a korábbi számok archívuma, a keresősáv, valamint a tanulmányok végén szereplő kulcsszavak magyarul és angolul. A 2016. év 1. számától megjelent írások pdf-formátumban is letölthetők folyamatos oldalszámozással, és DOI-azonosítót kapnak.

Elmélet és gyakorlat harmonikus egyensúlyát mutatja, hogy a folyóirat eddigi szerzőinek fele különböző felsőoktatási intézmények oktatója, kutatója vagy hallgatója, másik fele pedig gyakorló pedagógusokból, valamint további kutató- és egyéb intézetek, szakmai szervezetek munkatársaiból áll össze.

A *Tanulmányok* rovat elméleti írásai a kisgyermekkorától a felnőttkorig foglalkoznak az anyanyelvi fejlesztés olyan főbb területeivel, mint a beszédfejlesztés és a beszédértés, a szövegértés és a szövegalkotás, a helyesírás és szótárhasználat, tanulási zavarok stb., emellett azonban diskurzuselemzési, pragmatikai, szövegtani, kommunikációelméleti, retorikai, stilisztikai, fonetikai,

pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, nyelvtörténeti vagy akár a témához kapcsolódó orvos- és matematikatudományi kutatási eredményekről is olvashatunk. A hosszabb lélegzetű módszertani jellegű írásokat, esettanulmányokat a *Műhely* rovat tartalmazza, és jellegéből fakadóan számos cikk tartalmaz letölthető IKT-feladatokat, gyakorlatsorokat, óraterveket. Szintén gyakorlatias, de a *Műhely* rovat írásainál jóval rövidebb, élményalapú olvasói leveleket közöl a *Postaláda* rovat egy-egy sikerrel megvalósított módszertani ötletéről, szakmai rendezvényről, tanulmányi versenyek megrendezéséről vagy éppen az azokon való részvételről.

A *Szemle* rovat részletes ismertetőt ad az anyanyelvi neveléshez kapcsolódó legújabb hazai könyvekről és folyóiratokról, emellett szakmai honlapok tevékenységéről is beszámol. A *Mozaik* rovat hazai szakmai programokról, konferenciákról, tanulmányi versenyekről és kutatócsoportok eredményeiről ad képet, míg a *Kitekintő* rovat a külföldi magyar kiadványokról és rendezvényekről, továbbá más országok anyanyelvi nevelési módszereiről és oktatáspolitikájáról. A rovat kiemelt hangsúlyt fektet a külföldi magyar iskolák tevékenységének a bemutatására.

Az *Anyanyelv-pedagógia* kizárólag online formában jelenik meg évi négy számmal, de két szám között is érdemes felkeresni honlapját, mert *Könyvajánló* és *Naptár* rovata folyamatosan frissül, így az olvasók naprakészen tájékozódhatnak a közelmúltban megjelent nyelvészeti, anyanyelv-pedagógiai, általános pedagógiai és pszichológiai, valamint IKT-alkalmazásokról szóló kiadványokról, illetve a jövőbeli eseményekről, továbbképzési lehetőségekről, konferencia- és versenyfelhívásokról. Az új hírek a folyóirat Facebook-oldalán is megjelennek, emellett a szerkesztők gyakran egy csokorba gyűjtve ajánlják a követők számára a különböző számokban azonos témában megjelent írásokat (<https://www.facebook.com/anyanyelvpedagogia/>).

A Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyartanári Tagozata az *Anyanyelv-pedagógia* folyóirat alapításának tízéves jubileuma alkalmából 2017. december 5-én megrendezte az V. Vályi András anyanyelv-pedagógiai konferenciát, amelyen a folyóirat számos szerkesztője és szerzője is részt vett előadóként vagy a hallgatóság tagjaként. A konferencia plenáris előadói Kiss Jenő, Csernicskó István, Adamikné Jászó Anna és Antalné Szabó Ágnes voltak. A négy szekcióban zajló továbbképzés – anyanyelvi nevelés 1) az óvodában és az alsó tagozatban, 2) a felső tagozatban, 3) a középiskolában, 4) IKT az anyanyelvi nevelésben – a folyóirat szerkesztőbizottságának ünnepi ülésével zárult. A szerkesztők a közeljövőben megvalósítandó célként tűzték ki, hogy még nagyobb ismertséghez juttassák a magyar kutatási eredményeket a nemzetközi szinten, például a folyóirat további nemzetközi adatbázisokban történő regisztrációjával és a fontosabb információk angol nyelvű megjelenítésével.

Az *Anyanyelv-pedagógia* színvonalas és könnyen elérhető tudományos szakfolyóiratként segíti immáron tíz éve a magyar mint anyanyelvi nevelés és

oktatás kérdéseivel foglalkozó szakemberek és családok munkáját. Fontos és egyre jellemzőbb szerepet tölt be abban, hogy oktatók, kutatók, leendő, illetve gyakorló pedagógusok és szülők a világ bármely tájáról értesülhessenek a legújabb anyanyelv-pedagógiai kutatásokról, módszertani újdonságokról, kiadványokról és rendezvényekről, s az európai és tengerentúli kitekintés mellett nagy hangsúlyt fektet a határon túli magyar anyanyelvi nevelés kérdéseire is. Változatos szerzői gárdája egyedülállóan sokszínűvé, tudományossága mellett olvasmányossá is teszi, hasznos, sőt motiváló ismereteket közöl minden illetékes számára.

Irodalom

Antalné Szabó Á. (2018) Elmélet és gyakorlat az *Anyanyelv-pedagógiában*. *Anyanyelv-pedagógia* XI/1. pp. 99–109. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=726>

PARAPATICS ANDREA

Pannon Egyetem MFTK Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet
parapatics.andrea@mftk.uni-pannon.hu